

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O ESTUDO DO CONCEITO DE
CIDADANIA À PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PRODUTO
EDUCACIONAL “TRILHA DA CIDADANIA”.**

MICHEL GUSTAVO DE ALMEIDA SILVA

**BAURU-SP
2021**

MICHEL GUSTAVO DE ALMEIDA SILVA

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O ESTUDO DO CONCEITO DE
CIDADANIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PRODUTO
EDUCACIONAL “TRILHA DA CIDADANIA”.**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – nível de Mestrado Profissional – da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado.

**BAURU-SP
2021**

Silva, Michel Gustavo de Almeida.

A Sociologia no Ensino Médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e produto educacional “Trilha da cidadania”/ Michel Gustavo de Almeida

Silva, 2021, 219 p.

Orientador: Vitor Machado

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

O método da Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Ensino de Sociologia.
3. Material Didático I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MICHEL GUSTAVO DE ALMEIDA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de 2020, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MICHEL GUSTAVO DE ALMEIDA SILVA, intitulada **"A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O ESTUDO DO CONCEITO DE CIDADANIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA" E PRODUTO EDUCACIONAL "TRILHA DA CIDADANIA"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). VITOR MACHADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Prof. Dr. MICHEL PISA CARNIO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Metodologia de Ensino (DME) / UFSCar, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof(a). Dr(a). VITOR MACHADO

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para os grandes pensadores da humanidade, ao Prof. Vitor Machado, meu orientador e amigo e aos demais membros da banca examinadora: Michel Pisa Cárnio e Fábio Fernandes Villela que ofereceram preciosas contribuições ao presente trabalho e aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, que foram essenciais em minha formação profissional e humana.

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa tem como objetivo contribuir com a melhoria do ensino de Sociologia na educação básica do Brasil e se propôs a estudar a história do ensino de Sociologia no Brasil, dentro do recorte temporal: Pareceres de Rui Barbosa até o contexto da primeira BNCC Ensino Médio. Deu enfoque à análise de conteúdo dos materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o PNLD, e na análise da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica do conteúdo: Cidadania a partir da aplicação de uma sequência didática para o 3º Ano Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo. Apresentou a reflexão sobre a Sociologia enquanto ciência humana bem como da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio, desenvolveu um tratamento sociológico para o conceito de Cidadania, no qual apresentamos o conceito: Participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte. Por fim, apresentamos o objeto de aprendizagem: Trilha da Cidadania, jogo didático desenvolvido com o objetivo de contribuir com ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Sociologia; Cidadania; Ensino Médio; Objeto de Aprendizagem.

ABSTRACT

This qualitative research aims to contribute to the improvement of the teaching of Sociology in basic education in Brazil and proposed to study the history of the teaching of Sociology in Brazil, within the time frame: Opinions of Rui Barbosa up to the context of the first BNCC Teaching Medium. It focused on the content analysis of didactic materials made available by the São Paulo State Department of Education and the PNLD, and on the analysis of Historical-Critical Pedagogy and the pedagogical practice of the content: Citizenship from the application of a didactic sequence for the 3rd Year of high school at a state school in São Paulo. He presented the reflection on Sociology as a human science as well as Sociology as a curricular component of High School, developed a sociological treatment for the concept of Citizenship, in which we present the concept: Effective citizen participation in the materiality of the society of which he is a part. Finally, we present the learning object: Citizenship Trail, a didactic game developed with the objective of contributing to the teaching of Sociology.

Keywords: Education; Sociology teaching; Citizenship; High school; Learning Object.

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização do município de Arealva/ SP.....	19
Figura 2: Organização do Ensino Médio Paulista (SÃO PAULO, 2020).....	25
Figura 3: Currículo (SÃO PAULO, 2011), Sociologia:3º Ano, 3º Bimestre, p.147....	27
Figura 4: Página 180: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século.....	40
Figura 5: Página 181: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século.....	42
Figura 6: Página 182: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século.....	43
Figura 7: página 183: Livro didático: Sociologia pra jovens do Século XXI.....	45
Figura 8: Página 185: Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.....	48
Figura 9: Página 186: Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.....	50
Figura 10: página 187: Livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI.....	53
Figura 11: Página 188: Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.....	55
Figura 12: Página 190: Livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI.....	58
Figura 13: Abordagem do conteúdo Cidadania no material didático.....	71
Figura 14: Abordagem do conteúdo Cidadania no material didático.....	73
Figura 15: Abordagem do conteúdo Cidadania.....	75
Figura 16: Competências e habilidades: Sociologia.....	97
Figura 17: As 10 Competências gerais da BNCC.....	113
Figura 18: Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas do Ensino Médio.....	118
Figura 19: Considerações sobre a Sociologia.....	128
Figura 20: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011)....	186
Figura 21: O que você entende por Cidadania?.....	186
Figura 22: Você se considera cidadão (ã)?.....	187
Figura 23: Fatores que atrapalham a efetividade da Cidadania no Brasil.....	188
Figura 24: Você sabe quais são os direitos.....	189
Figura 25: O que você pensa sobre Política?.....	189
Figura 26: A relação dos Três Poderes no Brasil.....	190
Figura 27: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011)....	191
Figura 28: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011)....	192
Figura 29: Proposta pedagógica: Atividade 1-Instrumentalização PHC (SAVIANI, 1999, 2011).....	193
Figura 30: Proposta pedagógica: Atividade 2-Instrumentalização PHC (SAVIANI, 1999, 2011).....	194
Figura 31: Redação: Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual?.....	196

Figura 32:	Figura 34:	Fotos das produções textuais dos alunos.....	197
Figura 33:	Objeto de aprendizagem:	trilha da Cidadania.....	200
Figura 34:	Objeto de aprendizagem:	modelos de cartas ônus e bônus.....	201
Figura 35:	Objeto de aprendizagem:	modelos de cartas: drops sociológicos.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Passos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin).....	36
Quadro 2- Quadro 2: Categorias de análise e indicadores.....	37
Quadro 3: Discussão da Cidadania e as suas subcategorias no livro didático.....	60
Quadro 4: Contextualização do processo de reinserção da Sociologia no Ensino Médio (1996-2008).....	86
Quadro 5- A trajetória do Componente curricular de Sociologia na Educação Básica.....	110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.1 Contexto da Pesquisa	17
1.2 A Contextualização do objeto de aprendizagem.....	21
1.3 O conceito de cidadania no Currículo de Sociologia do Ensino Médio de São Paulo.....	22
1.4 O conceito de cidadania no livro didático: uma análise crítica.....	31
1.5 Análise do conteúdo: cidadania no material didático: Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2020).....	68
2 A SOCIOLOGIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E AS SUAS IMPLICAÇÕES	77
2.1 Da proposta de inclusão da Sociologia para educação pública de Rui Barbosa de 1882 até o fim do período de Ditadura Militar, 1985.....	78
2.2 O componente curricular Sociologia no Ensino Médio do Brasil pós-64	83
2.3 Análise dos documentos que balizaram o ensino de Sociologia no Ensino Médio	89
2.4 Críticas sobre o contexto e a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) ...	102
2.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para o Ensino Médio brasileiro e o componente curricular Sociologia.....	111
3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE CIDADANIA ATRAVÉS DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO	121
3.1 Considerações sobre a Sociologia enquanto Ciência Humana.....	121
3.2 A historicidade da Cidadania e o conceito de cidadania no campo da Sociologia.....	129
3.2.1 Modos de Produção, lutas de classes e o conceito de cidadania.....	133
3.2.2 A Cidadania após a Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU (1945).....	151
3.2.3 A Cidadania no Brasil e o conceito de Cidadania como participação efetiva do cidadão.....	153
3.2.4 O conceito de cidadania para além do modo de produção capitalista.....	160
4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O PRODUTO EDUCACIONAL: TRILHA DA CIDADANIA.....	166
4.1 A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)	178
4.2 A aplicabilidade do método a partir de sequência didática sobre o conteúdo: Cidadania	184

4.3 A descrição do objeto de aprendizagem: “Trilha da Cidadania”.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS.....	205

APRESENTAÇÃO

A Educação é a base do desenvolvimento de todas as esferas sociais de qualquer país e a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) deixa bem claro no seu Art. 205 que a Educação é direito de todos os cidadãos brasileiros e dever do Estado e da família e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Igualmente, é notável que, no Brasil, há uma gigantesca distância entre o que é idealizado e exigido pela Lei máxima e a materialização da justiça, igualdade de acesso aos seus direitos fundamentais prescritos na vida cotidiana de todos os brasileiros e com a Educação, não é diferente.

Durante a minha experiência de aluno do Ensino Médio, na qual, não tive acesso aos conteúdos da Sociologia, comecei a desenvolver a consciência do descaso governamental com educação das classes populares, compreendi que a escola não formava alunos críticos e desejosos de transformar a realidade social.

Em 2012, me licenciiei em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo, após três anos de estudo, pelos quais tive acesso à produção de conhecimentos dos maiores pensadores da humanidade e compreendi a importância de se ter uma consciência crítica, pensamento aberto e multiplicidade de olhares diante dos fatores da realidade humana.

Iniciei, em 2013, os meus trabalhos docentes na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como professor Peb II de Filosofia e Sociologia, na E. E. Prof. Sebastião Inoc Assumpção, em Arealva, na qual sou professor efetivo de Filosofia, desde 2014.

Em 2014, fui aprovado no Concurso de provas e títulos para Provimento de Cargos de professor educação básica II. Ainda em 2014, visando à formação continuada do professor que considero imprescindível, participei do Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP); uma parceria da UNESP Bauru e Ilha Solteira com a escola pública E. E Prof. Sebastião Inoc Assumpção, que tinha como foco oferecer aos professores envolvidos, uma oportunidade de reflexão em grupo sobre os problemas do cotidiano escolar, sejam de ordem pedagógica e disciplinar, ou ainda, relacionados às questões sócio científicas através do contato dos atores da Universidade, os pós-graduandos em encontros realizados com o consentimento do gestor escolar e coordenadores em ATPC's.

Dessa feita, participei do X Encontro Geral do Observatório da Educação com foco em Matemática e Iniciação à Ciência, realizado, em 2014, na UNESP de Ilha Solteira, apresentando o pôster: Percepções de um professor de Filosofia e Sociologia acerca do trabalho do PGP de Arealva, no contexto do Projeto Observatório da Educação. Seguindo meus estudos, em 2015, conclui a Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos.

Em 2018, conclui a Pós-Graduação Lato Sensu, também na área de Educação, em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, momento acadêmico no qual desenvolvi estudos sobre metodologias de ensino em Sociologia e redigi o artigo: O ensino de Sociologia e Filosofia pautado na interdisciplinaridade, o qual foi publicado, em Abril de 2019, como capítulo do livro: Caminhos da Educação pela Editora: Diálogo Freiriano. Em 2020, conclui minha segunda licenciatura: a de Ciências Sociais.

Motivado em ampliar a minha reflexão para além da problemática da sala de aula e pela necessidade de responder inquietações surgidas da experiência docente e de buscar um método pedagógico para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Compreendendo que a formação continuada dos profissionais da educação configura-se como fator primordial que possibilita mudanças significativas na consciência do educador e o seu fazer pedagógico e visando ampliar as reflexões para o âmbito acadêmico, dando enfoque à tríade teoria, currículo e prática, é o que justifica o meu engajamento em um mestrado profissional em Educação, bem como o seu programa e as suas disciplinas e essa pesquisa.

No segundo semestre de 2018, participei do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências (FC), da UNESP, Campus de Bauru/SP, como aluno especial na Disciplina Teoria Social da Educação, do Prof. Dr. Vitor Machado.

Essa experiência universitária é um divisor de águas na minha vida acadêmica e profissional, pois foi aonde tive acesso a diversos corpos teóricos de autores internacionais que teorizaram sobre a educação, entre eles, o brasileiro Dermeval Saviani, autor da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual serviu de principal base referencial teórica para a minha reflexão sobre o fazer pedagógico bem como o seu método de ensino aprendizagem foi o norte da criação do produto educacional.

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa experiência docente de Sociologia, nos deparamos com diversas problemáticas que permeiam o contexto de sala de aula na Educação Básica. Dentre essas problemáticas, primeiramente destacamos a ausência de familiaridade com a referida disciplina por parte de grande parcela dos alunos do Ensino Médio, dado que, constatamos ao longo de cada ano letivo nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio, em falas de pais e alunos, tais como; “a Sociologia não possui nenhuma utilidade no cotidiano”, “a Sociologia é mais uma disciplina na grade curricular da vida escolar que exige notas e provas” ou “a Sociologia é instrumento de doutrinação”. Falas essas, que são resultantes de uma cultura escolar de acesso tardio e breve à disciplina Sociologia por parte dos alunos brasileiros, restrito apenas ao Ensino Médio, que pode gerar uma interpretação equivocada, superficial e reducionista da importância da Sociologia e sobre os temas, que ela se dispõe a estudar.

A cada ano escolar, ao iniciarmos o trabalho docente em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, sentimos a necessidade de explicar e justificar a presença do seu componente curricular que a princípio parece novidade para os alunos recém-saídos do Ensino Fundamental.

Verificamos que, até mesmo após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BRASIL, 2018), inexistiu uma proposta curricular pautada em conteúdos significativos de Sociologia, uma vez que toda a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), excetuando Língua Portuguesa e Matemática, está estruturada em áreas de conhecimento e pautada nas dez competências gerais e não em conteúdos específicos para cada componente curricular, em especial para Sociologia e Filosofia, disciplinas presentes apenas no Ensino Médio brasileiro.

No Brasil, não há políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores de Sociologia e muitos professores que lecionam esse componente curricular não tem formação acadêmica (licenciatura), conforme aponta a pesquisa de Turini (2019).

Com o advento da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), a grade curricular do Ensino Médio paulista diminuiu, ainda mais, a carga horária para a Sociologia; duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos, potencializando a possibilidade do ensino superficial e fragmentado de Sociologia.

Outra problemática a ser salientada é a trajetória histórica do ensino de Sociologia, na escola pública brasileira, que é marcada por descontinuidades, idas e voltas, censura, e por fim, da exclusão parcial no Ensino Médio, ocasionada pela implementação da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Destarte, também tendo como pressuposto a constatação de que a educação brasileira não garante o pleno desenvolvimento à maioria dos estudantes brasileiros, como prevê o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nem os leva à emancipação social, e da necessidade de propor um fazer pedagógico que supere a potencialização da excludência, superficialização e a fragmentação conteudista da Sociologia, apresentada antes e depois da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Este trabalho foi desenvolvido a partir do entendimento acerca das dificuldades advindas do ensino de Sociologia, no contexto de uma escola estadual de Arealva, São Paulo. Dificuldades essas, que perpassam pela não familiarização dos alunos com essa ciência, pelo oferecimento tardio e breve do referido componente curricular à vida escolar dos alunos e da constatação da ausência de alternativas de materiais didáticos além dos propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tais como: Caderno São Paulo Faz Escola Sociologia (SÃO PAULO 2020) e o livro didático de Sociologia, que não abordam de maneira efetiva o conteúdo: Cidadania.

Bem como do desejo de interferir de maneira positiva no supracitado estado de coisas da prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio e da necessidade de buscar uma alternativa metodológica para o enfrentamento desse, que se materializou na aplicabilidade de uma sequência didática pautada na PHC Saviani, (1999, 2011). O tema dessa pesquisa é; o ensino de Sociologia no Ensino Médio e estudo do conceito de Cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pesquisa tem como objetivo geral a contribuição com a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e realizar análise de conteúdo: cidadania no Currículo Ciências Humanas e sociais aplicadas: Sociologia (SÃO PAULO, 2010) e nos materiais didáticos disponíveis pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (São Paulo, 2020) e o livro didático:

Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), disponibilizado pelo PNLD (BRASIL, 2018).

Esse trabalho tem como objetivos específicos; a análise sobre o processo histórico do ensino de Sociologia na educação brasileira, desde os Pareceres de Rui Barbosa (BRASIL, 1882), até o processo da implementação da primeira BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a análise sobre a Sociologia enquanto ciência humana, bem como da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio.

Visa apresentar o conceito de cidadania no campo da Sociologia e a investigação teórica sobre a PHC (Saviani, 1999, 2011), de modo a identificar em que sentido o seu método pode contribuir para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Sociologia no Ensino Médio e o desenvolvimento de uma sequência didática à luz da PHC (SAVIANI, 1999, 2011), visando proporcionar uma alternativa pedagógica e a produção de um objeto de aprendizagem sobre o conceito de cidadania, o jogo didático: Trilha da Cidadania.

Para a análise concreta da temática, aplicamos uma sequência didática desenvolvida a partir do método da PHC, em um plano de ação para dez aulas e durante o primeiro bimestre de Sociologia do 3º Ano do Ensino Médio, de 2020, que de acordo com o Currículo Ciências Humanas e sociais aplicadas: Sociologia (SÃO PAULO, 2011), contempla a temática da cidadania.

Levando em consideração a importância da pesquisa acadêmica para trabalho docente e o sistema educacional e a necessidade de dinamizar o processo pedagógico, além da contribuição com o produto educacional destinado para os alunos (3º Ano-Ensino Médio), essa tem como problema a ser investigado as seguintes questões: Se o ensino de Sociologia na escola básica brasileira é historicamente marcado por intermitências e a Lei do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018) está em vigor, disponibilizando a Sociologia como um dos componentes curriculares da área de Ciências humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio, como desenvolver um fazer pedagógico significativo com os alunos?

O aporte teórico-metodológico da PHC pode proporcionar aos alunos aprendizagem e a produção crítica do conteúdo de Sociologia: a Cidadania? Se o livro didático e o Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2020), materiais didáticos disponíveis pela SEESP, não são suficientes para o trabalho

docente do professor de Sociologia em sala de aula, qual seria a alternativa de material didático possível para dinamizar o fazer pedagógico?

Tendo por foco os objetivos propostos nesse trabalho, bem como a sua justificativa, essa pesquisa está estruturada em quatro capítulos; no primeiro capítulo, abordamos os Procedimentos metodológicos, onde apresentamos o contexto e local da pesquisa, o tipo de pesquisa e as características da metodologia aplicada, bem como o contexto do produto educacional e a análise de conteúdo do currículo e materiais didáticos.

No segundo capítulo: Sociologia e o ensino da Sociologia no Ensino Médio e as suas implicações; analisamos o processo histórico do ensino de Sociologia na Educação Básica do Brasil, no recorte temporal: Pareceres de Rui Barbosa (BRASIL, 1882) até a implementação da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), como se materializa o ensino de Sociologia no contexto de sala de aula e os documentos normativos que balizaram o ensino de Sociologia no Ensino Médio, até a vigência da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).

No terceiro capítulo: A Sociologia na educação básica: uma análise do conceito de cidadania à luz do pensamento sociológico, foi feita a reflexão sobre a Sociologia enquanto Ciência Humana e a apresentação do conceito de cidadania no campo da sociologia.

E por fim, no quarto e último capítulo: A Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011) como fundamentação metodológica para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e o produto educacional: “Trilha da Cidadania”, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 1999, 2011) e a descrição da aplicabilidade da sequência didática sobre o conteúdo intitulado: Cidadania e a descrição do objeto de aprendizagem: “Trilha da Cidadania”.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Docência da Educação Básica da UNESP, está situada na Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica, em uma escola estadual de Arealva, São Paulo.

De acordo com Cervo e Bervian (2002, p.63) a “pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas teóricos ou práticos com o emprego de processos científicos”. Levando a perspectiva teórica dos referidos autores em consideração, essa pesquisa foi desenvolvida a partir da minha experiência de oito anos como professor de Sociologia no Ensino Médio e da constatação de diversas problemáticas apresentadas durante a prática pedagógica. Problemáticas essas, tais como: a trajetória do ensino de Sociologia na Educação Básica marcada pela intermitência, ora obrigatória e ora facultativa, o acesso estudantil tardio e precoce ao componente curricular Sociologia, a sua linguagem, problemáticas e conteúdos específicos, o preconceito em relação à Sociologia e a visão reducionista de que a Sociologia não tem utilidade prática para os alunos e a escassez de material didático (alternativas ao livro didático e Caderno do Aluno).

E, sobretudo, da necessidade de desenvolver no cotidiano escolar uma prática pedagógica que contraponha a tendência tecnicista e o esvaziamento de conteúdos propostos pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) e promova a transmissão e problematização dos “conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história” (DUARTE, 2010, p.38).

A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) está estruturada em dez competências gerais e visa o desenvolvimento de competências e não a formação integral do aluno, deixando em segundo plano, os conteúdos, ao mesmo tempo que, incorre no que Duarte (2010) averiguou; a pedagogia das competências. Segundo o referido autor:

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em **uma listagem de habilidades e competências** cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. (DUARTE, 2010, p. 42, negrito nosso).

Para Silveira e Córdova (2009, p.21): “ a pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar”. Segundo Minayo (2001, p.16) metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A realidade a ser abordada é o ensino de Sociologia no Ensino Médio de uma escola estadual de Arealva, São Paulo. Segundo Gibbs (2008, p.17):

A análise qualitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas.

Considerando tais perspectivas, essa pesquisa qualitativa tem a metodologia pautada na correlação de dois planos: teórico/analítico e o prático. No primeiro plano pautou-se na análise de conteúdo: Cidadania nos materiais didáticos; o livro: Sociologia para os jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) a partir do referencial teórico de Bardin (1977) e Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2020).

Bem como um estudo sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica do Brasil, dentro do recorte temporal: os Pareceres de Rui Barbosa, (BRASIL, 1882), até o contexto da primeira BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), traçado à luz da base teórica e realizado por meio de pesquisa bibliográfica, revisão de trabalhos já existentes acerca do ensino de Sociologia na Educação básica do Brasil.

O tema dessa pesquisa, já, apontado, é o ensino de Sociologia no Ensino Médio: pesquisando o conceito de Cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 1999, 2011). Tendo em mente essa perspectiva também será realizado o estudo e pesquisa da Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem conceitual da cidadania, visando observar as contribuições práticas que esses oferecem à prática pedagógica do componente curricular Sociologia no conteúdo: Cidadania, a ser desenvolvida no 3º Ano do Ensino Médio.

Esse estudo realizou também uma pesquisa sobre os documentos que orientaram o ensino de Sociologia nas escolas do Estado de São Paulo: Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2006), Currículo Ciências Humanas e suas tecnologias-Sociologia (SÃO PAULO,

2010)¹: Ciências Humanas e suas tecnologias e o documento normativo vigente BNCC -Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A aplicação do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011) se deu no espaço escolar de uma escola estadual de Arealva, São Paulo, através da aplicabilidade de uma sequência didática sobre o tema: Cidadania (1º bimestre), para o 3ºano do Ensino Médio que resultou na confecção do objeto de aprendizagem denominado: “Trilha da Cidadania”. Arealva é um município localizado às margens do Rio Tietê e situado na região centroeste do Estado de São Paulo, conforme nos aponta a Figura 1.



Figura 1: Mapa de localização do município de Arealva/ SP.
Fonte: Abreu (2006).

O surgimento do Município de Arealva, antigamente chamada de Soturna, ocorreu, em 1867. O antigo nome é derivado do fato a proximidade territorial ao trecho do Rio Tietê, onde havia uma ilha denominada Soturna. Em 1948, foi assinada a lei nº 233, que elevou o povoado de Soturna à categoria de município, com nome de Arealva. Esse nome originou-se da existência de “Areia Alva” (areia branca, clara) nas praias da ilha, que deu o primeiro nome ao povoado.

O Município de Arealva tem 504,973 km² e segundo o IBGE (BRASIL, 2018), em pesquisa realizada, em 2018, a sua população é de 8.505 pessoas com densidade demográfica de 15 hab/km² (em 2010), com IDHM (Índice de

¹ O Currículo Oficial do Estado de São Paulo vigente durante o ano 2020. A homologação do Currículo Paulista para o Ensino Médio, se deu em 03/08/2020 com a prerrogativa de implementação em 2021 no 1º ano do Ensino Médio, portanto, essa pesquisa de Mestrado a ser defendida em outubro de 2020 terá como recorte temporal até a vigência do referido currículo (SÃO PAULO, 2011-2020).

desenvolvimento humano municipal), em 2010, de 0,744 e Escolarização (6 a 14 anos) de 99,6 %.

O contexto da pesquisa é o 3ºano noturno do Ensino Médio da referida escola estadual de Arealva, São Paulo. O Ensino Médio, nível escolar no qual se situa a oferta do componente curricular de Sociologia, é distribuído em três turnos e em nove turmas. A pesquisa tem como público-alvo, o 3º Ano do Ensino Médio do período noturno que contém 32 alunos e é constituído de jovens com faixa etária entre 15 e 18 anos.

Tais alunos possuem diferentes perspectivas de vida e situações econômicas semelhantes; alguns com desejo de seguir os estudos para o nível Superior, outros com perspectivas para o ensino técnico e outros apenas para completar o segundo grau e trabalhar nas atividades produtivas locais.

Alunos com perfil de trabalhador, alguns trabalham para complementar de forma significativa com a renda familiar que gira em torno da média de 4 a 5 salários-mínimos. O perfil dessa turma perpassa pela constituição de alunos trabalhadores com perspectivas para além da Educação Básica, alguns pretendem seguir carreira universitária e outros desejam realizar cursos técnicos, enquanto uma minoria pretende apenas terminar o Ensino Médio.

Durante a prática pedagógica, vários problemas foram identificados na turma referida, tais como: defasagem de leitura e interpretação de textos sociológicos, visão reducionista sobre o conteúdo: Cidadania, materiais didáticos com deficiências em abordagens sociológicas e conceitualização sobre o conteúdo em questão.

Os alunos, em sua maioria, apesar de demonstrarem senso crítico e visão aprofundada sobre a cidadania, não possuíam o embasamento sociológico necessário. Outro fator que me causou incômodo na prática pedagógica cotidiana foi a estrutura curricular.

Apesar do Currículo de Sociologia para o 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2011) propor dois bimestres para o estudo da cidadania e apresentar subcategorias da cidadania, tais como: tipologia dos direitos, democracia, participação política, movimentos sociais; é fragmentado e reducionista, mais pautado em habilidades do que conteúdos e na visão jurídica da cidadania e quase não aborda a temática da cidadania pela perspectiva sociológica e peca pela ausência de referenciais teóricos de trabalhos realizados por sociólogos.

Verifiquei que o material didático: Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (São Paulo, 2020) para o 1º bimestre- 3º ano do Ensino Médio de Sociologia apresenta uma proposta de trabalho pedagógica extremamente reducionista para o conteúdo Cidadania, se limitando a cinco páginas de informações, pois não há conteúdos sociológicos sobre a Cidadania e tampouco oferece subsídio teórico e didático para a problematização da Cidadania.

O referido material também apresenta uma concepção de cidadania restrita ao caráter jurídico, naturalizando a noção de que a cidadania é um presente dado pelo Estado ao cidadão e não a consequência e a conquista resultante de inúmeras lutas, demandas e movimentos sociais.

Ao trabalhar com o livro didático em sala de aula e me debruçar criticamente sobre o conteúdo cidadania, conclui que o referido material didático apresenta uma perspectiva histórica da cidadania, e de certa forma, acaba naturalizando a noção de causa perdida para a possibilidade da cidadania plena para o indivíduo contemporâneo, restringindo-a aos ditames do sistema capitalista e tutela do Estado.

1.2 A Contextualização do objeto de aprendizagem

O objeto de aprendizagem aqui apresentado é o jogo: Trilha da Cidadania. Ele foi materializado como um jogo educativo destinado aos alunos, sobre a temática da Cidadania. Esse objeto de aprendizagem foi idealizado a partir da inquietação do professor em sua prática pedagógica cotidiana, do diálogo entre o orientando e o orientador e a partir da problemática inicial da dissertação; o ensino de Sociologia a partir do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011) que se configura como uma possibilidade para o enfrentamento das problemáticas da prática pedagógica cotidiana. Uma vez que esse, ao mesmo tempo em que, apresenta elementos de ludicidade também apresenta uma proposta de enfrentamento de desafios que exige exercícios de reflexão sobre diferentes perspectivas do conteúdo em questão.

O objeto de aprendizagem tem como público alvo, alunos do Ensino Médio e apresenta elementos lúdicos, regras e subsídios teóricos e referenciais da cidadania, podendo ser usado pelo o professor, durante a sua prática pedagógica pautada na Pedagógica Histórico-Crítica, durante qualquer momento/ passo do método ou ser disponibilizado na sala de leitura da escola para ser usado por iniciativa dos alunos,

e até mesmo, por professores de outros componentes curriculares, uma vez que aborda a cidadania, uma temática imprescindível para a formação do indivíduo e do cidadão, interdisciplinar e transversal.

O propósito pedagógico desse jogo é contribuir com um ambiente de aprendizagem mais lúdico e atrativo para os alunos, ao mesmo tempo oferecer alternativa para a aprendizagem dos alunos, oferecendo subsídios teóricos e apontamentos conceituais para que os alunos possam participar na construção de múltiplas abordagens do conceito de cidadania.

1.3 O conceito de cidadania no Currículo de Sociologia do Ensino Médio de São Paulo.

A educação escolar é um direito garantido por lei e a instituição social escola é o espaço oficial para a sistematização e a produção do saber escolar, conforme o Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.123):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Saviani (2011, p.14) “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O saber escolar é sistematizado, entretanto não é o conhecimento acadêmico bruto produzido nas universidades. É imprescindível a transposição do saber acadêmico em saber escolar e há um processo complexo que permeia a totalidade do acontecer pedagógico nas escolas, que envolve a seleção de conteúdos oficiais, as disciplinas escolares, as habilidades e competências, as metodologias e o projeto político pedagógico.

A palavra currículo deriva do latim *currere* e significa um percurso a ser realizado. O currículo é o eixo norteador desse processo que direciona os procedimentos centrais para a funcionabilidade da escola durante o ano letivo. De acordo Moreira (1997, p.11):

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

O currículo se configura como um imprescindível instrumento social de repertorização de saberes e práticas pedagógicas historicamente acumulado e de socialização do que é tido como desejável para determinado projeto de sociedade e ideal de ser humano. Para Macedo (2008, p.24) o currículo é

um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir,organizar,institucionalizar,implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo.

No entendimento do referido autor, o currículo é um artefato social multifuncional voltado para a educação a partir de um ideal de formação humana correlacionado com o conhecimento eleito como educativo. Segundo Coll (1987, p. 45):

O currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar.

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender o currículo como algo a ser posto em prática pelos atores sociais envolvidos na educação escolar (os professores, coordenadores e gestores) que delineia o conjunto de atividades e a intencionalidade a ser implementado na sala de aula, o processo de produção e sistematização do conhecimento, desde a seleção dos conteúdos, o cronograma de aprendizagem, as metodologias e as formas de avaliação.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo é algo de distinções múltiplas e é sempre determinado pela forma como a educação, é concebida em certo contexto social e influenciado pelas teorias hegemônicas desse. A partir dessa perspectiva os autores nos apontam que:

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.17-18).

De acordo com Saviani (2016, p.57, grifo do autor) “o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. As atividades nucleares seriam aquelas pautadas na função central da escola que “é a de propiciar aos alunos o

ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p.57).

Segundo Sacristan (2000, p.16) “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Essa perspectiva é consonante com a de Silva (2017) que entende o currículo como relação de poder. Segundo o autor: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] Selecionar é uma operação de poder”. (SILVA, 2017, p.15-16).

O currículo é antes de tudo uma escolha política do governo da situação, seja de âmbito estadual ou nacional e, portanto, não é neutro e está sujeito a diversos interesses, conforme nos aponta a pesquisa de Apple (1999, p.51):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo.

Ao mesmo tempo em que o currículo promove um caráter oficial a um determinado modo de ser da escola e quais saberes devem ser abordados no ambiente escolar, acaba excluindo uma multiplicidade de fatores: saberes, práticas pedagógicas, visões de mundo, luta de classes, etc.

O currículo também está sujeito ao poder do professor que tem a autonomia da seleção de quais conteúdos serão abordados e qual tratamento teórico dará a sua prática pedagógica. Segundo Ponce (2018, p.793):

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos [...] Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades.

O currículo é o instrumento social que visa organizar a funcionabilidade do espaço escolar, a parte burocrática e a legal da educação e oferecer elementos teóricos para que os elementos culturais produzidos pela sociedade, na qual a escola está inserida, importantes para a formação humana e social dos alunos sejam implementados na prática pedagógica. De acordo com Sacristán (2000, p. 17):

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos.

A educação escolar na sociedade capitalista está sujeita aos interesses do capital, dessa forma como o currículo está posto, historicamente configurado, visa atender os interesses políticos e sociais dos grupos que influenciam o governo, bem como o seu projeto de sociedade, fator que fica explícito com o caráter pedagógico de competências no qual a BNCC (BRASIL, 2017) se pauta.

O contexto da presente pesquisa voltada para a reflexão sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio brasileiro, especificamente o paulista que, perpassa por mudanças na estrutura escolar, tais como a inclusão de novos componentes do Inova São Paulo (SÃO PAULO, 2020) e nova carga horária na grade curricular em toda a educação básica. Perpassa também pela fase de consulta popular acerca do Novo Currículo Paulista do Ensino Médio², ocorrida entre 19 de março a 19 de abril de 2020 e a sua implementação na rede estadual, visando atender as exigências da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), conforme está exposto na Figura 2.



Figura 2: Organização do Ensino Médio Paulista (SÃO PAULO, 2020).

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

² Sobre a consulta popular acerca do Novo Currículo Paulista do Ensino Médio, consultar: (SÃO PAULO, 2020).

De acordo com a Figura 2, que apresenta a nova configuração do Ensino Médio paulista (SÃO PAULO, 2020), o Ensino Médio é estruturado a partir das aprendizagens essenciais da BNCC Ensino Médio (BRASIL 2018) e composto por duas partes: a comum, dos componentes curriculares (das Áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Exatas), formação técnica e dos itinerários formativos, os componentes do Programa Inova São Paulo (SÃO PAULO, 2020) que foram desenvolvidos pelos professores de acordo com a escolha dos alunos de cada unidade escolar.

Afirma, também, que todas as disciplinas serão mantidas na grade curricular e que, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020)³, a etapa do ensino médio do Novo Currículo Paulista começará a ser implementada, em 2021, para a 1ª série, enquanto a 2ª e a 3ª séries continuarão com o currículo atual, durante o ano letivo de 2022, e a partir de 2023, o Novo Currículo Paulista do Ensino Médio vigorará em todas as séries do Ensino Médio.

A partir de fevereiro de 2020, a SEDUC-SP implementou o Programa Inova São Paulo (SÃO PAULO, 2020), realizando a mudança na carga horária: 45 minutos para cada aula e a inclusão de três novos componentes curriculares: Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas (de acordo com o cardápio de disciplinas apresentados pelos professores e escolhido pelos alunos e a ser ensinado por turmas).

Levando em consideração os apontamentos anteriores acerca do currículo, nesse item, analisaremos a abordagem do conceito cidadania no Currículo Ciências Humanas e suas Tecnologias-Sociologia (SÃO PAULO, 2011) que está em vigor, desde 2011, continuando até a homologação e implementação do Novo Currículo Paulista Ensino Médio, a partir de 2021. O enfoque da nossa análise é a abordagem do conceito cidadania, observado no 1º bimestre do 3º Ano do Ensino Médio, conforme aponta a Figura 3 a seguir:

³ Sobre a orientação da SEDUC-SP acerca da etapa da implementação do Novo Currículo Paulista do Novo Ensino Médio, consultar: (SÃO PAULO, 2020).

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º bimestre	O que é cidadania? O significado de ser cidadão ontem e hoje Direitos civis, políticos, sociais e humanos O processo de constituição da cidadania no Brasil • A Constituição Brasileira de 1988 • Direitos e deveres do cidadão • A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos e mulheres
	Habilidades • Compreender o significado e as origens das palavras “cidadão” e “cidadania” • Distinguir e reconhecer o que são direitos civis, políticos, sociais e humanos • Desenvolver uma compreensão inicial sobre a relação entre a formação do Estado brasileiro e a constituição dos direitos civis, políticos, sociais e humanos no Brasil • Analisar criticamente as condições de exercício da cidadania no Brasil ao longo da história • Compreender de que maneiras a cidadania está formalmente concebida na Constituição Brasileira de 1988 • Ler, interpretar e analisar o texto original da Constituição Brasileira • Estabelecer uma reflexão crítica sobre a formalização dos direitos da cidadania e as suas possibilidades de efetivação • Ler, interpretar e analisar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto do Idoso • Estabelecer uma reflexão crítica sobre os direitos e os deveres do cidadão

Figura 3: Currículo (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 3º Ano, 3º Bimestre, p.147.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Conforme podemos ver na Figura 3, o Currículo do Estado de São Paulo Ciências Humanas e suas Tecnologias- Sociologia (SÃO PAULO, 2011) estabelece para o 1º bimestre-3º Ano de Sociologia o conteúdo Cidadania, apresentando com mais enfoque no caráter jurídico do que no apontamento histórico e social, desconsiderando a luta de classes e a importância dos movimentos sociais e as demandas sociais das minorias da sociedade brasileira.

Os quatros tipos de direitos são apontados sem a devida contextualização, ou seja, sem apontar os fatos históricos, tais como a experiência da pólis grega da Grécia Antiga, a Revolução Francesa, Segunda Guerra Mundial, ONU e Declaração Universal dos Direitos Humanos e a ditadura militar (1964-1985) no Brasil. Apesar do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) ser estruturado para o desenvolvimento de habilidades, essas apresentam mais conteúdo do que o próprio item disponível ao conteúdo.

São nove habilidades, das quais três estão relacionadas a leitura e análise do caráter formal da cidadania em textos jurídicos, uma está voltada para compreender o sentido etimológico das palavras cidadão e cidadania e três requisitam a reflexão crítica acerca da problemática da cidadania no Brasil e os direitos e deveres do(a) cidadão(ã).

O Currículo do Estado de São Paulo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011, p.135) postula que o ensino de Sociologia tem como “objetivo desenvolver um olhar sociológico que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive”.

Tal objetivo pedagógico pode ser alcançado a partir da prática de dois princípios epistemológicos orientadores propostos para o ensino de Sociologia no Ensino Médio: “o estranhamento e a desnaturalização” (SÃO PAULO, 2011, p.135).

Esses princípios epistemológicos norteadores do ensino de Sociologia no Ensino Médio, propostos pelas OCEM-Sociologia (BRASIL, 2008) estão presentes na educação secundária paulista, desde 2008. De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011, p.135), a aplicabilidade pedagógica de tais princípios epistemológicos perpassam pela

a recomendação de recusar os argumentos que “naturalizam” ou veem como naturais as ações e relações sociais e que impedem de percebê-las como produtos da ação humana na história [...] e de adotar como postura metodológica a atitude de conhecer a realidade, a sociedade em que vivemos, construindo um distanciamento diante dela, olhando para as coisas que nos rodeiam como se tudo fosse estranho e não familiar.

Esses princípios epistemológicos: estranhamento e naturalização também são indicados pelo Novo Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (São Paulo, 2020) e continuarão como os princípios norteadores da prática pedagógica no Ensino Médio paulista a partir de 2021, mesmo com o advento do novo Currículo Paulista, conforme podemos observar:

Dada a natureza científica da Sociologia, seus objetos e métodos alinham-se com os métodos científicos. O **“estranhamento” e a “desnaturalização do olhar”**, importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os fatos sociais, tomados como corriqueiros, eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-o a uma abordagem científica da questão. (SÃO PAULO, 2020, p.171, negritos nossos).

Como podemos ver ambos os currículos não discutem a origem/autoria dos referidos princípios epistemológicos e nem apresentam outras possibilidades de métodos para a Sociologia.⁴ e acordo com Moraes e Guimarães (2010), consultores das OCEM-Sociologia (BRASIL, 2008), o estranhamento acontece mediante o distanciamento do fenômeno social, no qual o sociólogo se dispõe a estudar. É através do distanciamento que a normalidade da vida social rotineira se torna problemática, ou seja, apresenta possíveis perguntas e problemas que exigem respostas e reflexões.

Marx (2004) relaciona o conceito de estranhamento à prática humana do trabalho, em uma situação existencial e social, na qual o trabalhador perde o seu objeto, produto do trabalho. O resultado do trabalho, a produção material passa a ser vista como algo estranho e independente ao trabalhador.

De acordo com Marx (2004, p.83), na atividade prática, o trabalho, o estranhamento pode ser visto sobre dois aspectos: “a relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele” e “a relação do trabalho com o ato da produção no interior do trabalho”. Situação na qual o trabalhador vê o trabalho como uma atividade voltada contra si. Marx (2004) compreende que o estranhamento de si também promove o estranhamento da coisa e o homem se torna um ser genérico quando faz do gênero humano e do restante das coisas, o seu objeto. Para Antunes (2006, p.99): o estranhamento é entendido como

⁴ O Currículo Ciências Humanas e sociais aplicadas-Sociologia (SÃO PAULO, 2011) elabora uma breve reflexão sobre a trajetória da Sociologia, apresenta um fundamento para o ensino de Sociologia, a partir Karl Mannheim e a proposta da Associação de Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP), desenvolve uma breve reflexão sobre o estranhamento e desnaturalização ao longo de sete páginas (132-138). Já o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), apresenta uma reflexão superficial, fragmentada sobre a Sociologia, ao longo de vinte linhas da página:171, apenas citando os princípios epistemológicos: estranhamento e desnaturalização, afirmando que a Sociologia tem a presença consolidada no Ensino Médio paulista como componente de uma áreas, sem qualquer aprofundamento metodológico, teórico ou até mesmo pedagógico. Sobre o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, consultar: (SÃO PAULO, 2020).

a existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade em direção à omnilateralidade humana, o capitalismo dos nossos dias, ao mesmo tempo em que, com o avanço tecnológico, potencializou as capacidades humanas, fez emergir crescentemente o fenômeno social do estranhamento, na medida em que esse desenvolvimento das capacidades humanas não produz necessariamente o desenvolvimento de uma individualidade cheia de sentido.

Já para Lukács (2013) o estranhamento é um fenômeno histórico-social, ou seja, não está relacionado a nenhuma natureza humana universal, consiste nos bloqueios construídos pelos seres humanos no processo histórico, que os fazem esquecer que pertencem ao gênero humano, bloqueios esses, tais como: escravidão, crueldade, exploração, etc. Ao analisar o conceito de estranhamento marxiano, Tonet (2016, p.21) compreendeu que

é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos.

No entendimento do referido autor, na sociedade capitalista, o estranhamento é um elemento opositor da construção humana autêntica de cada indivíduo que torna a realidade social estranha e hostil. Segundo Villela (2008, p.7): “ a experiência da socialização pelo trabalho torna-se a aceitação e a disposição do tempo e de si em proveito de uma lógica do capital que assumimos sem reflexão, isto é, de forma estranhada.”

Tanto para Marx (2004) como para Lukacs (2013), Antunes(2006) e Tonet (2016) e Villela (2008) o estranhamento é visto com conotação negativa, como algo que representa um entrave/ obstáculo para o desenvolvimento pleno do ser humano, social e passível de ser superado pelas ações dos próprios seres humanos.

Ao analisarmos o que está exposto acerca da Cidadania no referido documento curricular, fica nítido que a intenção implícita não é oferecer aos alunos uma visão científica a partir de conteúdos clássicos, pois, o mesmo, não aponta autores e teorias da Sociologia para abordagem sociológica do conteúdo central do referido bimestre, e tampouco, oferece subsídios teóricos para a prática pedagógica pautada em tais princípios.

O Currículo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011) não aponta referenciais teóricos para a análise crítica acerca de outros dois fatores da sociabilidade: a não-cidadania e a negação da cidadania.

Apontar as leis que defendem as minorias e os direitos do cidadão não é garantia de formação de alunos com consciência cidadã crítica que visam a participação efetiva nos destinos da sociedade.

O referido documento que, parece priorizar mais o desenvolvimento de habilidades do que a produção e sistematização de conteúdo, não realiza uma abordagem conceitual da cidadania e peca pela ausência de referências conceituais de teóricos da Sociologia, e de certa forma, camufla as contradições presentes na sociedade capitalista ao focar mais no caráter jurídico da cidadania e não apresentar conteúdos/teorias sociológicas que contribuem para a análise crítica da sociedade brasileira.

1.4 O conceito de cidadania no livro didático: uma análise crítica

O recurso metodológico aula expositiva é necessário para a sistematização dos conteúdos a serem problematizados e produzidos na sala de aula, entretanto, por mais que o professor seja um suprasumo da oratória, apenas pela fala não realizará a sua prática pedagógica com êxito, uma vez que a leitura e a reflexão sobre os exercícios de fixação e problematização de conteúdo é imprescindível para a formação do aluno e são requisitos básicos do currículo oficial.

Para auxiliar o docente em sua prática pedagógica e dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, há o aporte teórico e metodológico dos materiais didáticos. O livro didático é um dos principais canais de expressão dos conteúdos de Sociologia na Escola Básica.

O livro didático é uma ferramenta didática auxiliadora do trabalho pedagógico do professor e um dos principais canais de referência a saberes e conhecimentos científico dentro do âmbito escolar. Para Lopes (2007, p.208) o livro didático é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”.

Podemos pensar que esse material didático é uma condensação dos saberes clássicos produzidos pela humanidade, e apesar de, garantir no espaço escolar o mínimo de acesso ao saber sistemático e conceitual para os alunos e contribuir com a formação de valores e acaba sendo um recorte teórico de um vasto campo de conhecimento, deixando de lado outras perspectivas teóricas.

No Brasil, a escolha e a distribuição de livro didático nas escolas são feitas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (BRASIL, 2018), que visa a distribuição gratuita dos materiais didáticos e foi criado, em 1985, pelo Governo Federal através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85⁵ (BRASIL, 1985).

De acordo com Florêncio (2016, p.1343) a inclusão da Sociologia no PNDL 2012 (BRASIL, 2012) passou a contribuir “com o processo de legitimação da disciplina e com a produção didática voltada a atender e suprir as exigências referentes ao ensino médio.”

A Lei nº11.684⁶ garantiu o ingresso da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, em 2008, entretanto, apenas 4 anos depois, a Sociologia passou a integrar o PNLD (BRASIL, 2012).

A pesquisa de Oliveira e Cigales (2019, p.42) compartilha desse apontamento: “a inserção da sociologia no PNLD ocorreu pela primeira vez no edital para o ano de 2012, no qual foram selecionados dois livros”.

O livro didático de Sociologia, de certa forma, é o material didático que compõe a síntese e pesquisa acerca da problemática estudada por tal ciência humana, trazendo para o ambiente escolar e o público do ensino médio, o conjunto de temas, teorias e conceitos requisitados pelo currículo, possibilitando a mediação entre os saberes da Sociologia, a didática do professor e a compreensão dos alunos sobre o seu contexto social.

A funcionabilidade de um livro se revela quando esse consegue apresentar o conhecimento científico de modo didático, seja através de excertos das teorias originais, sínteses de conteúdo, tabelas, gráficos, imagens, charges e propõe caminhos pedagógicos para o professor e atividades que permitam os alunos a buscarem o seu próprio conhecimento.

Segundo Melo (2017) o livro didático ocupa a centralidade no processo de ensino e aprendizagem na escola brasileira como um importante instrumento de síntese, tradução e popularização dos conhecimentos das Ciências Sociais. De acordo com o PNLD (BRASIL, 2018):

Todo o livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de

⁵ Sobre o Decreto nº 91.542, de 19/8/85 que regula o PNLD, consultar: (BRASIL, 1985).

⁶ Sobre a Lei nº 11.684, consultar: (BRASIL, 2008).

abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração.

O processo pedagógico é orgânico, e, portanto, sempre suscetível ao acréscimo de conteúdos por parte dos agentes sociais envolvidos, seja de origem da vivência social peculiar ou das reflexões pessoais sobre os fenômenos da sociabilidade, pela experiência docente sobre as características perenes das Ciências Humanas: mutabilidade, abertura e multiplicidade no trato com a problemática social que, por sua vez, também traz consigo elencado essas características.

Podemos dizer com segurança que nenhum livro didático tem obrigatoriedade de perfectibilidade no tratamento dos conteúdos exigidos pelo currículo, até mesmo pela simples noção de que nenhum currículo é perfeito para abarcar todas as perspectivas necessárias para a formação de um ideal de ser humano.

O livro didático não exclui a autonomia do professor, cabe ao mesmo planejar e materializar o encaminhamento pedagógico mais adequado e “o seu uso deve ser entendido como um facilitador e um incentivador, tanto da ação como da formação do professor em sala de aula, juntamente com a utilização de outros recursos didáticos na construção do conhecimento sociológico”. (FLORÊNCIO, 2016, p.1350).

Além do mais, não existe material didático perfeito ou que dê conta de abarcar todas as possibilidades pedagógicas emancipatórias, e no século XXI, tudo está sujeito às influências da sociedade capitalista e dos aparatos ideológicos oriundos da luta de classes, nem a educação escapa da mercantilização, e por conseguinte, os interesses do capital vêm implementando suas ciladas no ambiente escolar. Dessa forma, o livro didático acaba sendo, além do investimento governamental que possui seus interesses políticos, e, portanto, sujeito a influência ideológica de qual lado partidário, uma mercadoria.

No Brasil, não há um projeto de Estado para a Educação permanente e pautado na democracia e multiplicidade, e sim, um projeto de Governo, ou até mesmo ausência de projeto, o que temos observado no contexto da feitura dessa dissertação, também podemos dizer que, na atualidade brasileira, em todos os aspectos da educação, há uma escolha ideológica e um embate político polarizado entre direita e esquerda.

Mesmo com o advento da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), totalmente sujeita aos interesses neoliberalistas, aligeirada de conteúdos e focadas em

habilidades e competências, sem a preocupação com a formação omnilateral do ser humano, o governo da situação determina o que deve ser priorizado a partir do que preconiza com projeto de sociedade. De acordo com Meucci (2013, p. 9):

O governo é responsável por cerca de 50% do faturamento oriundo da produção de livros didáticos, ainda que a venda de exemplares para o PNLD seja bastante superior em relação às vendas para o mercado. Parece, com efeito, que a centralidade dos didáticos para o setor editorial brasileiro está efetivamente relacionada às compras do governo para o PNLD. Ousamos até afirmar que o governo, através do PNLD, dinamiza a indústria editorial brasileira.

No processo da confecção de um livro, há a intencionalidade do autor, suas influências, há o projeto econômico de uma editora, resoluções aprovadas por secretário da Educação, interesses ideológicos do governo da situação, escolhas políticas do professor que tem uma formação pedagógico-política única, a oposição que sabe que a escola é um importante espaço social para a formação de cidadãos críticos ou conformistas, os interesses do capital.

O livro didático é uma das principais fontes de conhecimento científico e saber sistematizado no âmbito escolar. Segundo Florêncio (2016, p.1346) “os livros didáticos devem ser entendidos enquanto veículos, onde através de seus textos se expressam importantes aspectos do processo de circulação de um campo de conhecimento no ambiente escolar”.

Partindo dessa perspectiva, nossa intenção não é desqualificar obra alheia, mas, analisar como se dá o tratamento conceitual para a Cidadania a partir do referencial teórico de Bardin (1977), e em que sentido tais princípios apontados pela comissão técnica do PNLD (BRASIL, 2018)⁷ são observados no livro didático: Sociologia para os jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) , um dos cinco livros que foram aprovados pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2018): Sociologia (ARAÚJO et. al. 2016); Sociologia hoje (MACHADO et al, 2016) ; Sociologia em movimento

⁷ Durante o processo de escolha do livro didático do PNLD 2018, eu era o único professor de Sociologia atuante na referida escola, e, portanto, fiquei responsável pela análise dos cinco livros disponibilizados e optei pela escolha do referido livro, por compreender que o mesmo, apesar das limitações, foi o que apresentou abordagem mais abrangente acerca dos conteúdos curriculares da Sociologia, em especial, o da Cidadania e as suas categorias, apresentado em perspectiva histórica, abordando os fatos históricos e as lutas históricas que marcaram o processo da criação dos quatro tipos de direitos e a conquista histórica do caráter da universalização da cidadania e a problemática da cidadania no Brasil, e por apresentar uma gama de exercícios mais dinâmicos para o nível Ensino Médio. Sendo assim, o enfoque principal da análise será no livro adotado pelo Conselho da escola: Sociologia para os jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016).

(SILVA et al, 2016) e Tempos modernos, tempos de Sociologia (BOMENY et. al. 2016).

Nesse item, apresentaremos a análise de conteúdo: Cidadania do material didático, o livro: Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), escrito por pesquisadores formados na área de Ciências Sociais/Sociologia. A obra didática em questão foi a escolhida no PNLD (BRASIL, 2018) e é um volume da Editora: Imperial Novo Milênio, 4ª edição, possui 400 páginas e é estruturado por três unidades com 28 capítulos.

A metodologia aplicada nessa parte da pesquisa é a análise de conteúdo que será pautada no referencial teórico de Bardin (1977). Outro critério de análise de conteúdo que usamos é: o livro didático está em consonância com o requisitado pelo PNLD (BRASIL, 2018). De acordo com Bardin (1977, p.42) a análise de conteúdo consiste em:

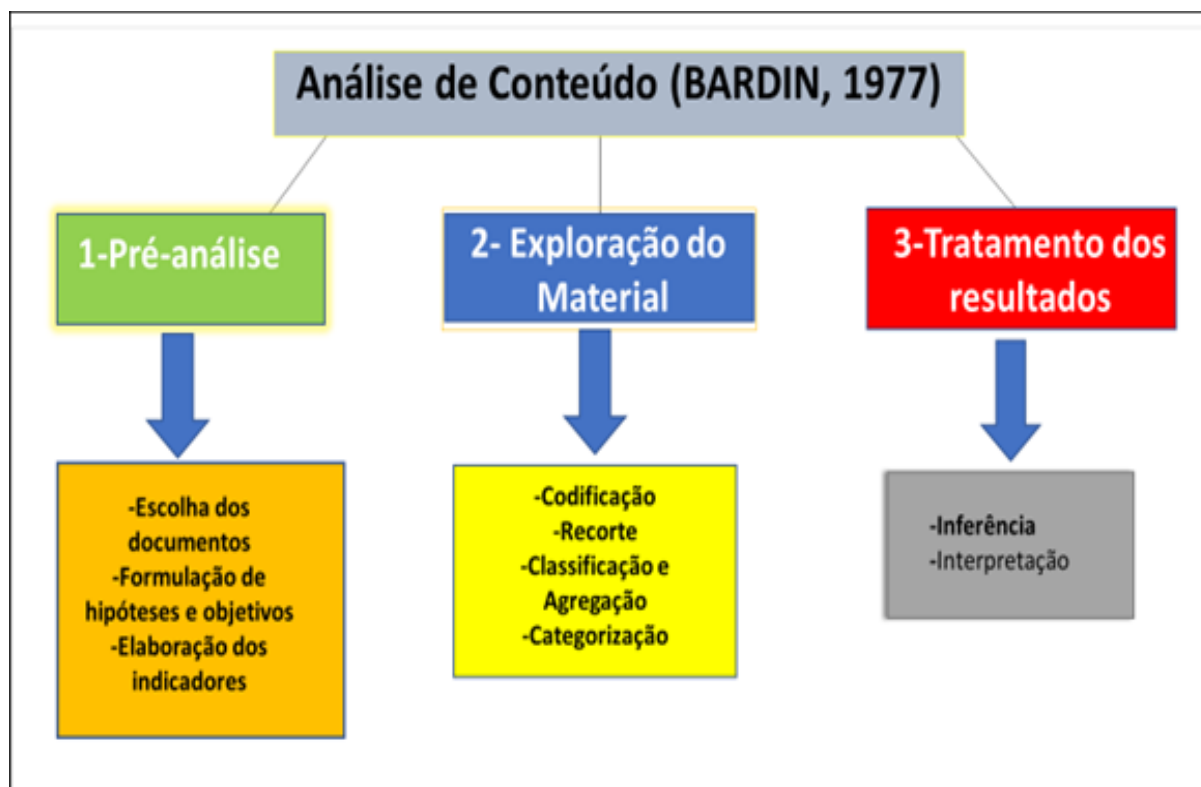
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (1977) o método de Análise de conteúdo tem como principal objetivo o desvelar crítico do que está sendo comunicado no objeto de estudo. Desvelar é identificar e apontar o que está o que está oculto. Segundo Bardin (1977) a noção de tema é um recurso amplamente utilizado em análise temática bem como um componente característico da análise de conteúdo.

Levando consideração tal reflexão da referida autora, analisaremos como o tema Cidadania é apresentado no livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 1996), ao mesmo tempo identificar se há indicadores de tratamento sociológico para a Cidadania, se o material didático em questão oferece subsídios teóricos ou visuais para que o aluno possa desenvolver um olhar crítico sobre a problemática da cidadania e apontar o que o texto do referido livro não apresenta.

De acordo com Bardin (1977, p.95): “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Quadro 1: Passos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin).



Fonte: Bardin (1977).

De acordo com o Quadro 1, a aplicação metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) perpassa por três fases/critérios: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Na fase 1: pré-análise, “a fase da organização propriamente dita” (Bardin, 1977, p.95), escolhemos o livro didático: Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) como documento de análise.

Na pré-análise, identificamos que o conteúdo: Cidadania é abordado na unidade 2: Trabalho, Política e Sociedade e capítulo 13: “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo, distribuído nas páginas: 180-191, o corpus, isto é: “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p.96). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo tem enfoque nas mensagens (comunicações) e objetiva a manipulação de mensagens para a confirmação dos indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

De acordo com Bardin (1977) a escolha dos dados a serem analisados deve ser pautada nas seguintes regras: exaustividade: onde há a consideração de todos os componentes do documento analisado/corpus; representatividade que corresponde a análise rigorosa de dados de uma amostra do material representativa

no universo inicial proposto do tema selecionado; homogeneidade: os documentos devem obedecer critérios precisos de escolha, obtidos por técnicas idênticas e não apresentar demasiada singularidade, por fim a pertinência: refere-se a adequação da fonte documental ao objetivo da análise. Segundo Bardin (1977) a Análise de conteúdo é um método de pesquisa flexível e empírico que pode ser desenvolvido a partir da modalidade: categorial e temática. Definimos a priori o supracitado corpus e estabelecemos o objetivo de analisar qual é o tratamento conceitual para a cidadania e como as subcategorias da cidadania definidas a priori (as subcategorias apresentadas pelo Currículo (SÃO PAULO, 2011): participação política, movimentos sociais, tipologia dos direitos, democracia e as discutidas no item: A historicidade da Cidadania e o conceito de cidadania no campo da Sociologia: dignidade humana, luta de classes, liberdade civil e a posteriori: a não-cidadania, a negação da cidadania; são apresentadas no recorte analisado. O quadro 2 a seguir, elenca a categoria de análise cidadania e as subcategorias de análise a priori e a posteriori e os indicadores:

Quadro 2: Categorias de análise e indicadores.

Categoria de Análise:	Indicadores:
Cidadania	- O conteúdo cidadania é abordado no recorte analisado por uma perspectiva sociológica? - Os princípios epistemológicos: o estranhamento e a desnaturalização previstos pelo Currículo (SÃO PAULO, 2011) são adotados no texto?
Subcategorias de análise:	
Participação política	-O recorte analisado apresenta de forma sociológica o conceito de participação política? -Há exemplos contemporâneos de participação política? - Há problematização sobre a noção sociológica da política?
Movimentos sociais	-Há discussão sociológica no recorte analisado sobre o que consiste em um movimento social? -Há a apresentação dos principais movimentos sociais brasileiros, suas pautas e o seus atores sociais e a importância para a sociabilidade brasileira?
Tipologia dos direitos	- O texto apresenta os direitos a partir da perspectiva sociológica?

	- Há indicadores de mobilização social em prol dos direitos? - Há uma discussão sociológica em torno da relação cidadãos x Estado e a problemática social dos direitos?
Democracia	- Há um tratamento sociológico para a democracia?
Dignidade humana	- Há uma análise sociológica sobre a dignidade humana?
Luta de classes	- Há no texto referenciais que apontam a discussão sociológica sobre a luta de classes na sociedade capitalista? - O texto discute a relação de exploração e o embate político entre as classes sociais?
Liberdade civil	- Há tratamento sociológico para o conceito? - A relação das condições sociais do Brasil e a liberdade civil são discutidas
A não-cidadania	- O texto aborda as condições da não-cidadania? - Discute sociologicamente as suas causas?
A negação da cidadania.	- O recorte textual aborda problemas sociais relacionados a exclusão e negação da cidadania? - Há discussão sociológica acerca das causas da negação da cidadania?

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977, p.98) “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: «será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que ... ?»”. No quesito formulação de hipóteses, partimos das hipóteses iniciais de que o referido objeto de análise, apesar de ser um livro didático de Sociologia, aprovado pelo PNLD (BRASIL, 2018), não oferece conteúdos sociológicos acerca da cidadania e não aborda a reflexão sociológica sobre a cidadania. Após a definição do recorte do texto a ser analisado, da definição dos indicadores e categorias, realizamos “a leitura flutuante” (Bardin, 1977, p.91), o reconhecimento prévio do texto e organizamos os dados a serem analisados através da transcrição (digitalização) das referidas páginas, e elaboramos a hipótese de que não há um tratamento sociológico nas unidades de registro e nem nas subcategorias da cidadania. Após esse momento inicial, começamos segunda fase; a exploração do material, o referido livro didático, fase que consiste no início da análise que “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” e constituída “essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p.101).

A codificação é processo intermediário entre a escolha do documento/recorte textual e a análise dos dados brutos que são transformados em unidades de análise e categorias, e o tratamento dos dados analisados: inferência e interpretação e segundo a Bardin (1977, p.104), engloba “o recorte e a escolha das unidades; enumeração e a escolha das regras de contagem; e classificação e agregação, na escolha das categorias que serão analisadas.

A etapa exploração do material se deu a partir de várias leituras do corpus do recorte textual escolhido, a partir das quais identificamos as unidades de sentidos e as enumeramos como unidades de registros: Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo; Uma breve história da cidadania; Direitos Civis, Políticos e Sociais; Cidadania, Capitalismo e Desigualdades sociais; Cidadania, Socialismo e minorias; A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos; Direitos e cidadania no Brasil de hoje. Considerando tal perspectiva, a nossa análise, investiga como a mensagem sobre a temática Cidadania é transmitida no objeto de comunicação estudado, o capítulo 13: É de papel ou é pra valer? Cidadania e direito no mundo e no Brasil Contemporâneo do livro didático Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016). De acordo Engerrof e Oliveira (2018, p.236) “a noção de cidadania não aparece interligada com uma finalidade da sociologia, mas sim como uma temática, trabalhada mais especificamente no capítulo 13 – É de papel ou é pra valer? Cidadania e direito no mundo e no Brasil Contemporâneo”. Corroboramos com a pensamento dos referidos autores e verificamos que além do fato de a cidadania ter sido abordada como uma temática e não como objeto de estudo da Sociologia, no referido capítulo do livro didático Sociologia para jovens do século XXI (Oliveira e Costa, 2016), não há um tratamento sociológico sobre a temática cidadania. A comunicação acerca da Cidadania no referido livro, começa na página 180, tendo como ponto de partida a reflexão se a Cidadania é um direito conquistado e usufruído pelo cidadão (ã) brasileiro (a) em sua vida cotidiana ou é apenas um título jurídico, algo no âmbito teórico. Os autores apresentam uma sondagem inicial sobre o termo cidadania, alegando que a maioria dos dicionários a referenciam como qualidade de cidadão, e apresentam o significado genérico para o termo cidadão de aquele que está no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Segundo Engerrof e Oliveira (2018, p.236): “a perspectiva colhida de cidadania é histórica, em seus diferentes significados e imbricados com as lutas sociais para a

conquista de direitos.” Já no início do capítulo 13: É de papel ou é pra valer? Cidadania e direitos no mundo e no Brasil Contemporâneo, do livro didático Sociologia para jovens do século XXI (Oliveira e Costa, 2016), os autores apontam a tônica de usar a história para a compreensão da Cidadania, conforme nos indica a Figura 4. Ao longo do texto analisado, verificamos essa tendência de análise da cidadania a partir do viés histórico, entretanto, não há a discussão mais aprofundada sobre as diversas lutas históricas pela conquista da cidadania, realizadas pelos diversos povos ao longo da história do Ocidente.



Figura 4: Página 180: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século
Fonte: Oliveira e Costa, (2016).

Conforme verificamos na Figura 4, Oliveira e Costa (2016) iniciam o texto a partir do contexto histórico da cidadania na Grécia Antiga e remetem o sentido etimológico da palavra cidadania e inferem que “cidadão é aquele que está no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, conceitualizando o como membro de uma sociedade organizada e sujeito portador de direitos.

Os autores usam como recurso da imagem: trabalhadores que coletam lixo para apresentarem a subcategoria: negação da cidadania e apresentam uma questão a ser debatida: Os coletores de lixo têm cidadania? Aqui, há a ausência de um indicador: não há discussão sociológica acerca das causas da negação da cidadania. Os coletores de lixo não tem cidadania, não, no sentido de participação efetiva, pois, apesar de serem sujeitos portadores de direitos segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), não possuem a materialidade da asseguaração dos seus direitos, seja pela sua condição social, pela omissão do Estado brasileiro, pela estrutura social injusta do Brasil, pela negação aos direitos básicos do cidadão, tais como trabalho, moradia e educação, e até mesmo pela não reflexão sobre a cidadania. Tal imagem e questão propostas pelos autores abrem a possibilidade para o professor abordar pedagogicamente as subcategorias da Cidadania: não cidadania e a negação da cidadania. A referida imagem dos coletores de lixo ocupa amplo espaço no corpo do texto da referida página. O texto poderia apresentar outros recursos imagéticos com exemplos de negação da cidadania, tais como: exploração do trabalho infantil, o fato de jovens serem obrigados a abandonar o estudo em idade escolar para ajudar na composição de renda familiar e por não terem respaldo do Estado e políticas públicas eficazes para combater o analfabetismo e pobreza, a exclusão de gêneros na questão de empregabilidade no Brasil, o racismo estrutural que permeia a sociabilidade brasileira. A obra didática Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) após o momento inicial; reflexão sobre os termos cidadania e cidadão que não foi iniciada a partir da busca do sentido etimológico das palavras, apresenta na sua página 181, uma breve perspectiva histórica do conceito de cidadania a partir do acontecer social da pólis grega e o contexto greco-romano. O livro didático questão não apresenta referenciais teóricos tais como a discussão apresentada por Aristóteles na obra clássica: A Política, e não aprofunda conceitualmente nas variantes da problemática cidadania. Limita-se a definir a cidadania no quesito: ter direitos. O texto do livro

didático apresenta na página 181, conforme está apresentado na figura 5, o estado social de não-cidadania dos plebeus ou na condição somente de cidadania e não de cidadania ativa, entretanto não apresenta de que forma tal classe social lutava pela conquista da cidadania. Apresenta o contingente populacional que possuía a titularidade de cidadão, os que eram proprietários de terras e o conceito de cidadania plena como a capacidade legal de responder pelos os seus próprios atos diante das autoridades públicas, o que por sua vez, pode sintetizar o conceito como um potencial e não como a efetividade da prática da cidadania. Não há a apresentação das subcategorias da cidadania.

grega, a *pólis*. Daí é que vem o termo “política”, que significava exatamente essa intenção de se cuidar bem da *pólis*, da cidade.

Não estamos aqui preocupados em discutir exatamente como era o funcionamento de uma cidade-estado grega ou de outros povos da Antiguidade. Inclusive porque essa ideia de “cidade-estado” difere em muito do que vêm a ser as nossas cidades contemporâneas.

Queremos ressaltar a origem dessas palavras, utilizadas até hoje.

Mas quando falamos em “pré-história” da cidadania, existe um motivo para isso. Como chamamos a atenção, o **cidadão** é aquele que possui e goza de determinados **direitos**. Ter direitos significa ter a capacidade e a autonomia para usufruir determinados benefícios legais garantidos pelo Estado aos seus habitantes. Exemplos? Ser possuidor de documentos, tais como certidão de nascimento, carteira de identidade, título de eleitor, carteira de motorista etc.

Poder ter acesso a esses documentos são **direitos civis** de cada pessoa. Civis é derivado do latim *civitas*, que também significa cidadão, ou o habitante da cidade. A certidão de nascimento é um direito adquirido logo ao nascer; já a carteira de identidade, só posteriormente. A carteira de motorista, porém,

somente pode ser obtida aos dezoito anos. É nesta idade que o indivíduo começa a adquirir o que chamamos de **cidadania plena**, ou seja, a capacidade legal de responder pelos seus próprios atos diante das autoridades públicas.

Voltando ao que comentamos antes: na Grécia Antiga, poucos eram os indivíduos que tinham acesso a uma cidadania plena. Na verdade, somente aqueles que eram homens gregos, adultos e proprietários de terras é que detinham o poder de decidir sobre os rumos da cidade. Estavam excluídos da cidadania grega as mulheres, os jovens, os pobres, os estrangeiros – e, é claro, os escravos.

Essa “cidadania restrita” também era característica dos primórdios da Roma Antiga, onde somente aqueles que eram considerados nobres – os patrícios – acumulavam direitos, tais como a propriedade da terra e o usufruto do poder político. Já os não nobres – os plebeus – provocaram diversas revoltas contra o poder constituído, para que tivessem acesso a alguns direitos. O que até conseguiram, mas sempre de maneira restrita (aqui você pode recordar das suas aulas de História...). Mas só o fato dos plebeus terem conseguido o acesso a alguns direitos já faz de Roma uma sociedade mais aberta do que a aristocrática Grécia.

Image Source: Björn Holland



Ser cidadão na Roma Antiga era uma situação muito diferente comparada com a condição do cidadão no Brasil atual? Na foto, as ruínas do Fórum Romano, que era um dos centros políticos da cidade.

Figura 5: Página 181: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século
Fonte: Oliveira e Costa, (2016).

Como pode ser observado na Figura 5, o livro didático afirma também que a sociedade romana no quesito cidadania era mais aberta do que a Grécia antiga, mas não aponta em que sentido. Aborda a noção de cidadania restrita característica do contexto da Roma Antiga, onde apenas os nobres, os patrícios possuíam direitos, tais como: posse de terras e usufruto político do poder político. Apesar de abordar a subcategoria: participação política, no recorte analisado não há indicador de apresentação sociológica do conceito de participação política. De acordo com a Figura 6, o texto da página 182 não aponta a outra importante revolução burguesa que aconteceu anteriormente a Revolução Francesa, a saber, a Revolução Inglesa (1642-1682), a primeira experiência social europeia contra o absolutismo.

Por falar em História, imagine-se viajando numa máquina do tempo! Você pode “visitar” diversos momentos da História da humanidade e tentar perceber como vivem aqueles que detêm o poder político, econômico e religioso, em comparação com a maioria da população. Dá para entender, então, quando falamos em direitos, não é?

Vamos estacionar a “nossa máquina do tempo” na França de 1789. A Revolução que então ocorreu foi um marco para a história dos direitos e da cidadania. A Constituição, elaborada pelos revolucionários, era intitulada *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Dizia, entre outras coisas, que *todos nascem livres* e que *todos são iguais perante a lei*. Era a formação de uma nova sociedade, em oposição ao “Antigo Regime”, no qual não existiam “direitos”, mas somente os privilégios da nobreza e do Clero.

Muito bem! Que maravilha! A humanidade estava encontrando o seu caminho de **liberdade, igualdade e fraternidade** – exatamente o lema da Revolução Francesa.

Acervo do Museu do Louvre (Paris, França)



A Revolução Francesa mudou definitivamente a concepção sobre os direitos humanos na Europa. Tela de Eugene Delacroix (1798-1863): *A Liberdade guiando o povo* (1830).

O que é que não estava sendo dito, infelizmente? Que a Revolução não era de todos, mas sim que se tratava de uma “revolução burguesa”, na qual uma classe social em ascensão, já

economicamente muito poderosa, começava a adquirir também o poder político, passando a governar a Nação francesa e, em consequência, *ter mais direitos* do que o restante do povo trabalhador... Não é à toa que um dos mais importantes *direitos do homem e do cidadão* era o *direito à propriedade* – que, é claro, poucos detinham.

A história das etapas da Revolução Francesa mostra o quanto a luta pelos direitos dos indivíduos foi uma luta que custou muitas vidas e onde correu muito sangue. Na maior parte do tempo, a alta burguesia fez valer a sua força e exerceu o poder com mãos de ferro. Um exemplo era o direito de eleger os governantes da Nação, em substituição à realeza: foi um direito universal praticado por muito pouco tempo, no período do Governo Jacobino – quase sempre, durante a Revolução, o voto era *censitário*, ou seja, um direito de quem tinha determinada renda e propriedades.

De qualquer forma, a Revolução Francesa, assim como aquelas que ocorreram antes, as revoluções inglesas, no século XVII, e a americana, também no século XVIII, forneceram os alicerces da cidadania das sociedades contemporâneas. Ideias tais como o respeito aos direitos dos indivíduos, de liberdade e de igualdade entre todos puderam ser perseguidas com maior profundidade a partir dessas experiências concretas desenvolvidas pelo homem. Essas revoluções foram verdadeiros “laboratórios” para as principais ideias defendidas por pensadores de renome como Locke, Rousseau, Montesquieu e Tocqueville. As obras destes filósofos serviram de referência para aquele momento da História e até hoje fornecem a base para as ideias que regem a sociedade em que vivemos. O grande obstáculo a uma *igualdade de fato*, como veremos a seguir, foi o conjunto de interesses distintos e conflitantes existente entre os seres humanos, a partir da sua posição social na organização da *sociedade capitalista* – a forma de organização social e econômica que foi vitoriosa a partir das revoluções citadas anteriormente.

Figura 6: Página 182: Livro didático: Sociologia para Jovens do Século

Fonte: Oliveira e Costa, (2016).

Como podemos observar na Figura 6, na página 182 do livro, didático Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), os autores citam o contexto da Revolução Francesa, de 1789, enfatizando tal fato histórico como marco da cidadania moderna e uma breve discussão sobre as ideias postuladas por tal Revolução, tais como: respeito aos direitos dos indivíduos, de liberdade e de igualdade entre todos. Contudo não há no corpus analisado, o indicador de tratamento sociológico para o conceito liberdade civil. A imagem apontada na referida página é o quadro: Liberdade guiando o povo, pintura de Eugene Delacroix em comemoração à Revolução de Julho de 1830. A liberdade é um dos princípios da Revolução Francesa, no caso a liberdade burguesa e não da maioria do povo francês. Salientam que a Revolução Francesa influenciou os pensadores modernos John Locke, Rousseau, Montesquieu e Tocqueville e não apresentam quais ideias, obras e a reflexão desses acerca da cidadania.

Esses autores eram burgueses e, portanto, elaboraram teorias para defender o interesse da burguesia, apesar das suas teorias serem importantes para se pensar a cidadania na modernidade, elas não dão conta de pensar a democracia e cidadania como algo realmente universal, efetiva para todos os membros de cada sociedade.

Ao afirmarem: Muito bem! Que Maravilha a humanidade estava encontrando o seu caminho de liberdade, igualdade e fraternidade conforme o lema da Revolução Francesa, os autores (OLIVEIRA; COSTA, 2016) evitaram naturalizar a noção de que tais ideais eram para toda a população e salientaram que apesar da Revolução Francesa ser conhecida como Revolução do povo. É imprescindível frisar que essa representa a ascensão de apenas uma classe social: a burguesia e logo foi pautada sob a égide dos interesses dessa determinada classe social.

Ao postularem que a Revolução Francesa representa um marco histórico para a reflexão acerca do indivíduo e dos direitos individuais não abordaram o principal documento histórico acerca da noção de direitos: A Declaração dos Direitos do Cidadão e do Homem, documento esse que, já, no título exclui a participação das mulheres.

Na página 183 do livro didático: Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), os autores abordam os três tipos de direitos: civis, políticos e sociais, a partir da perspectiva conceitual do sociólogo britânico T. H. Marshall (1967) sem especificar quais são as suas características e o contexto da

reflexão sociológica acerca da cidadania elaborada pelo referido sociólogo, conforme nos mostra a Figura 7:

Direitos civis, políticos e sociais

Alguns pensadores entendem a história da sociedade capitalista como uma história marcada por uma evolução dos direitos do homem, de caráter irreversível. Dentre esses autores, o mais citado nesse sentido tem sido o inglês T. H. Marshall.

Marshall estuda a formação do Estado de Bem-estar Social – o *Welfare State* –, considerado, durante parte do século XX, como um exemplo de que o *capitalismo* – e não o *socialismo* – era o sistema econômico, político e social ideal, o único capaz de garantir verdadeiramente a prosperidade e uma vida segura, livre e igualitária para todos os seus cidadãos. Realmente, entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início de 1970, os países capitalistas mais avançados, chamados de “Primeiro Mundo”, conheceram níveis de progresso e de riqueza nunca vistos antes. E o Estado era o principal responsável em prover a subsistência digna dos seus cidadãos, garantindo para **todos** educação e saúde públicas de qualidade, saneamento, transporte, rede de energia elétrica e, depois de tudo, uma aposentadoria tranquila. Esse *Estado Providência*, portanto, tinha como objetivo a garantia de *pleno emprego, altos salários e acesso a direitos* para todos os indivíduos. Ao lado dessas políticas sociais de caráter geral e universalizantes, havia também a preocupação política no sentido de que a população acompanhasse de alguma forma a gestão pública, através do aprofundamento da *democracia* como regime de governo, com partidos políticos representativos, inclusive organizados por trabalhadores vinculados a sindicatos – como se apresentavam os partidos identificados com o Estado de Bem-estar, defensores da *social democracia* e do *trabalhismo*.

Assistiu-se também à explosão de **manifestações culturais de massa**, nas artes e na literatura, com a expansão das transmissões de rádio e da TV, com destaques para a indústria do cinema e para a música, principalmente o rock. Seu símbolo máximo como sinal de prosperidade e sucesso individual era o

Mas o Estado de Bem-estar Social durou apenas cerca de trinta anos! Por este motivo, estes foram chamados depois de os “Trinta Anos Gloriosos” do capitalismo.

TODO BRASILEIRO TEM
DIREITO À MORADIA...

AGORA LÊ AQUELE
PEDAÇO BONITO QUE
FALA DE COMIDA;
SAÚDE...



Pois bem: Marshall apresentava esse Estado como uma consequência natural do progresso capitalista. Um progresso que teria acontecido aos poucos na História, a partir da evolução da organização das sociedades que realizaram a Revolução Industrial.

Tomando a Inglaterra como modelo, Marshall (1967) procurou mostrar que, desde o século XVIII, teria acontecido uma “ampliação progressiva” da cidadania. Primeiro, no século XVIII, teriam se constituído os **direitos civis**, relacionados à liberdade individual e às relações de trabalho. Depois, no século XIX, a cidadania passou a compreender os **direitos políticos**, ou seja, os trabalhadores passaram a ter o direito de participar no exercício do poder político. Por fim, já no século XX, o Estado de Bem-estar inglês significou a conquista dos **direitos sociais**, com os quais todos passaram a ter acesso à distribuição da riqueza produzida no país, através da elaboração de políticas sociais universais.

Figura 7: página 183: Livro didático: Sociologia pra jovens do Século XXI.
Fonte: Oliveira e Costa (2016).

Conforme podemos observar na Figura 7, na página 183 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI, os autores Oliveira e Costa (2016) citam a

famosa tipologia de direitos elaborada pelo sociólogo britânico T. H. Marshall (1967) sem especificar o contexto de análise, no qual o referido sociólogo britânico elabora a sua teoria bem como o seu conceito de cidadania. Identificamos a subcategoria Tipologia dos direitos, entretanto, não há no texto o indicador de discussão sobre os direitos a partir da perspectiva sociológica.

Salientamos que a perspectiva histórica acerca da sequência do advento dos referidos direitos ocorreu de forma divergente na realidade brasileira. Segundo Marshall (1967) a cidadania é um status de titularidade de direitos, fator primordial ao membro pertencente de uma comunidade e que participa de modo efetivo da vida pública da comunidade na qual está inserido, e por conseguinte, confere igualdade aos membros, no tocante aos direitos e deveres.

Na página 183 do livro didático: Sociologia para Jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), os autores Oliveira e Costa (2016) não implementam no plano textual o acréscimo dos direitos humanos e o seu contexto histórico.

Falta que denota enfraquecimento de abordagem conceitual acerca da cidadania, uma vez que o fator histórico-social precedente à criação da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma página inesquecível da história humana e a temática dos direitos humanos é crucial para refletirmos sobre a condição do cidadão contemporâneo.

Em seguida, discutem sobre a noção de Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) e a questão da seguridade social, citam o ideal de democracia como regime de governo, sem aprofundamento. Afirmam que o Estado de Bem-estar Social durou apenas trinta anos, os chamados “trinta anos gloriosos” do capitalismo.

Nesse trecho do referido texto, não há uma problematização do sistema capitalista. Oliveira e Costa (2016) enfatizam os trinta anos gloriosos, entretanto não apontam quais atores sociais desse contexto histórico se beneficiaram de tal estado de coisas.

Sabemos que o sistema social capitalismo tem em seu cerne a lógica do lucro e da exploração, privilegiando apenas a classe dominante e é essencialmente excludente, longe de criar condições sociais para que a classe explorada possa exercer a sua cidadania, exceto pelas crises do capitalismo que possibilitam a luta pela cidadania, através da revolução social. Entretanto, as crises do capitalismo por si só não são elementos que propulsionam a luta pela cidadania, é preciso a

consciência de classe, da luta de classes antagônicas inerentes no capitalismo e da necessidade da transformação radical das condições materiais da sociedade vigente, conforme salienta Marx (2010).

Não há, na referida página, um referencial teórico para se pensar a transformação da sociedade capitalista. Os referidos autores implementaram ainda na página 183, a charge, de Miguel Paiva, publicada no jornal: O Estado de São Paulo, em Outubro de 1988.

A charge não tem correlação com o assunto abordado anteriormente. Não há uma reflexão acerca da referida charge, ou seja, invalida o motivo da charge estar na referida página. Esse recurso textual e visual nos permite a reflexão sobre a perspectiva dos membros da sociedade brasileira que têm a cidadania negada, situação social que coloca os direitos da Constituição Federal como utopias.

Essa charge pode ser usada como um recurso literário (texto não-verbal) para a reflexão da categoria: negação da cidadania. Oliveira e Costa (2016) também retomam na página: 183 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) a teoria do sociólogo britânico Marshall (1967) acerca da tipologia dos direitos, os elementos da cidadania que a teorizou a partir do contexto da Inglaterra dos séculos XVIII.

Segundo Marshall (1967), houve uma ampliação da cidadania a partir da constituição dos seus elementos: direitos civis (séc. XVIII), direitos políticos (XIX) e sociais (XX). O referencial teórico de Marshall é importante para se pensar a cidadania na modernidade, entretanto, é necessário salientar dois pontos, primeiro que essa perspectiva de cidadania é insuficiente pois ainda está atrelada ao sistema capitalista e segundo que o processo histórico do Brasil, durante esse mesmo período, se apresentou de forma diferente do contexto inglês.

O desenvolvimento do sistema social capitalista não condiz com a evolução da cidadania e “ alcançar [...] a cidadania, não é possuir um status como diz o Marshall: é avançar no estado de consciência social que é o cerne do coletivo” (COELHO, 1990, p. 24).

Pensar sociologicamente sobre a sociedade atual é identificar as variantes da problemática social, tais como, a lógica da sociabilidade vigente, as condições de vidas das pessoas, a efetivação ou negação dos direitos, as relações de produção, a luta de classes e a participação política e a representatividade por intermédio dos

partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais, a funcionabilidade do Estado para com a garantias legais dos indivíduos, até mesmo a possibilidade de transformação do status quo, como por exemplo a vida do socialismo e do comunismo. Entretanto, não há problematização sobre a possibilidade de se pensar a cidadania para além do estado de coisas da exploração do capitalismo. A Figura 8 apresenta a Página 185 do recorte de análise de conteúdo do Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016):

teóricos do **socialismo científico**, mostraram, em diversos trabalhos, que o capitalismo era um sistema baseado numa injustiça estrutural, já que ele era movido por uma brutal exploração da mão de obra dos trabalhadores. Assim, portanto, uma verdadeira cidadania somente seria possível se o proletariado superasse o capitalismo, através da revolução socialista. Mais adiante, no comunismo, o pleno exercício da cidadania seria estendido a todos os seres humanos.

A experiência socialista, levada a cabo no século XX, a partir da Revolução Russa de 1917, não deu certo. Mas o socialismo será, sempre, apenas uma utopia, um desejo inalcançável?! Uma coisa fica evidente: a História mostrou que o capitalismo, de fato, nunca terá como garantir direitos plenos de cidadania.

Mas na década de 1960 – durante, portanto, o “período glorioso” do capitalismo – a aspiração à cidadania plena foi o motor de diversos movimentos socialistas e libertários, que passaram a exigir dos governantes igualdade de direitos para as mulheres, para os jovens e para as “minorias”, como eram chamados os homossexuais, os negros e indígenas nos EUA. Maio de 1968 foi a data-símbolo de explosão desses movimentos, marcados pela liberação sexual e pelo consumo de drogas, embalados pelo som dos Beatles, Rolling Stones, Yardbirds, Beach Boys e outros.



Maio de 1968: os jovens tentaram mudar o mundo. Em Paris, estudantes lançam pedras na polícia.

Cidadania, capitalismo e desigualdades sociais

Reafirmamos que o capitalismo é estruturalmente um sistema baseado na desigualdade social e na exclusão dos seus benefícios da grande maioria da população. Estamos falando de um sistema de caráter global. Assim, podemos dizer que as sociedades capitalistas mais avançadas socialmente – como a Inglaterra citada por Marshall para exemplificar o Estado de Bem-estar Social europeu – só puderam garantir aqueles “trinta anos gloriosos”, exatamente porque se tratava de uma situação conjuntural: além da necessidade de se construir um modelo que pudessem se contrapor à atração exercida pelo progresso econômico da URSS, o desenvolvimento do Primeiro Mundo estava diretamente relacionado à intensa exploração das riquezas naturais e da mão de obra barata do Terceiro Mundo (América Latina, África e Ásia) pelas multinacionais americanas, japonesas e europeias.

Sempre foi, portanto, um sistema global caracterizado pela exclusão. A partir dos anos 1970, um fato veio mudar os rumos da História: o conflito armado entre Israel e os países árabes fez explodir uma crise econômica sem precedentes, colocando em risco o modelo de desenvolvimento existente, todo ele baseado tecnologicamente na exploração industrial do petróleo como combustível. Os teóricos capitalistas que, desde a Segunda Grande Guerra, sempre criticaram o Estado de Bem-estar como extremamente dispendioso e contrário às *leis naturais da economia*, viram nessa nova conjuntura a chance de colocar em prática suas ideias.

E foi exatamente o que aconteceu: inspirados e assessorados por pensadores ultraliberais, como Friedrich Hayek e Milton Friedman, novos governantes foram eleitos prometendo *reformas econômicas* que afastassem os países mais ricos da crise. Assim, em 1979, a Inglaterra escolhe Margareth Thatcher como primeira-ministra e, em 1980, os Estados Unidos elegem Ronald Reagan como presidente. Inaugurava-se uma *nova era*, na qual as conquistas sociais e trabalhistas do *Welfare State* começaram a ser

Figura 8: Página 185 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.
Fonte: Oliveira e Costa (2016).

Conforme verificamos na Figura 8, os autores Oliveira e Costa (2016) iniciam a reflexão acerca da Cidadania para uma possível perspectiva para além do estado de coisas do sistema capitalista. Citam de forma superficial o socialismo científico de Karl Marx e Engels, sem apontar as obras nas quais esses autores elaboram as suas teorias acerca da sociabilidade no sistema capitalista e da revolução socialista e superação da sociedade capitalista: a sociedade comunista. Sequer citam o materialismo histórico-dialético.

No parágrafo seguinte, apontam que a experiência socialista, apresentada pela Revolução Russa de 1917 é um exemplo histórico de que o socialismo não deu certo. Identificamos, aqui, dois argumentos falaciosos, pois a experiência russa do socialismo não é a teorizada por Karl Marx e Engels e não podemos afirmar com exatidão que o socialismo não deu certo em nenhum país do mundo.

A história humana está em movimento assim como as relações sociais, mundo afora, são mutáveis e diversificadas. Os autores acertam, quando afirmam que o capitalismo nunca irá garantir a cidadania plena. No tópico Cidadania, capitalismo e desigualdade social, há uma discussão acerca dos fatos históricos proporcionados pelo capitalismo a partir da década de 1960, que seria mais adequada para um livro didático de História, portanto, não há um tratamento sociológico da Cidadania. Identificamos que nessa parte do recorte textual do objeto de análise, não há indicador da discussão da relação de exploração e o embate político entre as classes sociais e apesar da subcategoria Movimentos sociais ser abordada, não existem indicadores: discussão sociológica no recorte analisado sobre o que consiste em um movimento social e a apresentação dos principais movimentos sociais brasileiros, suas pautas e o seus atores sociais e a importância para a sociabilidade brasileira. O referido livro didático não faz referência e nem problematiza contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, criação da ONU, em 1945 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), desconsiderando uma demanda mundial histórica pela adesão de uma pauta mais ampla para a questão dos direitos dos indivíduos/cidadãos. Para a formação integral do aluno, é necessário que esse tenha acesso ao conhecimento do contexto histórico da ONU, da criação dos direitos humanos, e por conseguinte, da importância dos mesmos para a sua vida pessoal. O livro didático deixa de cumprir uma das suas funções que é a de apresentar para o leitor: aluno ou professor, uma gama dos

conteúdos/informações imprescindíveis para uma visão ampla da temática em questão, cabendo ao professor buscar outras fontes de conhecimentos caso deseje desenvolver uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da criticidade do aluno. A figura 9 apresenta a página 186 do referido livro didático, onde os autores Oliveira e Costa (2016) citam o neoliberalismo e a sua influência na luta pela cidadania contemporânea sem explicar o que se trata tal termo e como se dá a sua influência no cotidiano do cidadão atual.

totalmente desmontadas. Iniciamos, desde então, a viver sob a hegemonia do **neoliberalismo**. A luta pela cidadania plena sofreu, então, um duro golpe, do qual até hoje ainda não se recuperou. Um bom exemplo disso foram os inúmeros distúrbios que abalaram os subúrbios da França em 2006 e que se repetiu em outros anos.



Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra (1979-1990), inaugurou a chamada "era neoliberal", na qual começaram a ser desmontadas as conquistas sociais e trabalhistas do Welfare State.

A cidadania no Brasil: uma "corrida de obstáculos"...

Podemos dizer que a cidadania no Brasil cumpriu um longo e tortuoso caminho, desde a sua independência de Portugal, em 1822, até os dias de hoje.

Durante o regime monárquico brasileiro, no século XIX, praticamente não se pôde falar em *direitos*. O voto, por exemplo, tinha um caráter censitário, onde somente os latifundiários – adultos homens – participavam do poder político. Mas a manutenção da escravidão era a face mais cruel de uma sociedade marcada pela extrema desigualdade.

O fim da escravidão, em 1888, e a proclamação da República, no ano seguinte, não provocaram qualquer tipo de alteração nessa realidade. A proibição do voto do analfabeto manteve a maior parcela da população pobre excluída de *direitos políticos*. Já o poder político local continuou nas mãos dos grandes proprietários de terras. Eram esses "caciques" locais, os "coronéis", que controlavam, além do voto, o acesso aos cargos públicos existentes e, juntamente com os governadores, acabavam também elegendo o presidente da República.

Os inúmeros problemas sociais eram tratados com a repressão policial, como foi o caso de Canudos, da Revolta da Vacina e das greves operárias que pararam as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo na década de 1910. Mesmo o fim oficial da escravidão não impediu que os marinheiros de baixa patente, pobres e negros, continuassem sendo punidos com castigos físicos, como ficou claro na Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, em 1910.

Podemos afirmar, portanto, que continuava inexistindo no Brasil qualquer indício do que chamamos de cidadania, sob todos os aspectos.

A República Oligárquica foi derrubada pela Revolução de 1930, organizada e comandada por setores dissidentes dessa própria elite. Um primeiro avanço, porém, deve ser registrado: o voto feminino, a partir de 1934.

Mas os direitos políticos duraram pouco tempo, já que, em 1937, Getúlio Vargas implantou a ditadura do Estado Novo, inspirada na onda fascista que tomava a Europa. Mas, paradoxalmente, foi no período Vargas, de 1930 a 1945, que se começou a introduzir uma vasta



Dalio Correio Popular

Figura 9: Página 186 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI
Fonte: Oliveira e Costa, (2016).

Conforme podemos observar na Figura 9, nessa parte do livro, os referidos autores implementaram nessa página, a imagem da primeira-ministra da Inglaterra: Margaret Thatcher (1979-1990), inferindo que essa autoridade política inaugurou a era neoliberal, que por sua vez, segundo os mesmos, deu início ao desmonte das conquistas sociais e trabalhistas do Welfare State.

Há, nesse recorte textual analisado, o indicador de uma breve discussão sociológica em torno da relação cidadãos x Estado e a problemática social dos direitos, entretanto, o enfoque é mais na ausência de direitos e não há aprofundamento e não há indicadores sobre a mobilização em prol dos direitos e não há apresentação dos principais movimentos sociais brasileiros, suas pautas e o seus atores sociais e a importância para a sociabilidade brasileira.

A foto ocupa um espaço desnecessário no corpo do texto da referida página, bem como não há uma explicação por parte dos autores acerca de quais benefícios e conquistas sociais e trabalhistas o Welfare State proporcionou ao povo inglês.

Oliveira e Costa (2016) abordam uma breve panorâmica, sintética sobre o processo da implementação da cidadania no Brasil, como “uma corrida de obstáculos”, com enfoque no regime monárquico brasileiro, no período da escravidão, destacando a questão do voto e dos direitos políticos que foram excluídos e sobre o voto e o acesso a cargos públicos controlados pela elite (grandes proprietários de terra) que também influenciou no processo eleitoral para presidente da República.

Os referidos autores apresentam um breve comentário sobre o contexto da Guerra dos Canudos, da Revolta da Vacina e greves operárias em São Paulo e Rio de Janeiro, em 1910 e a Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, em 1910, fatos históricos do Brasil que não levaram em conta a cidadania do povo brasileiro e enfatizaram a negação da cidadania e a não cidadania e nos apresenta a questão do voto feminino a partir de 1934.

Oliveira e Costa (2016) apontam de forma resumida o contexto de Getúlio Vargas (1937) e a implementação da ditadura do Estado Novo que retira os direitos políticos de grande parte da população brasileira e nos apresentam dois desenhos que parecem refletir sobre a disparidade social brasileira, onde alguns cidadãos brasileiros dispõem dos recursos naturais do território e da riqueza produzida pela sociedade, tendo a sua cidadania respeitada, enquanto, muitos outros sequer tem

acesso ao básico para garantia do respeito à dignidade da pessoa humana e da cidadania.

O que se pode denotar é que tal direcionamento acerca da cidadania ficou mais enfocado na história do Brasil, durante esse contexto, esse papel a disciplina História pode fazer também, faltou uma abordagem sociológica, e a explicação de qual era a pauta ideológica das lutas populares, as aspirações populares, ou seja o ponto de vista das camadas populares em relação à cidadania. De acordo com a reflexão do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1976, p. 116)

No decorrer de 65 anos de política republicana, as camadas sociais que se achavam afastadas do exercício direto do poder não tiveram oportunidades para compreender que as ações do Governo interessam a todos os cidadãos afetando-os diretamente em seus interesses e segurança ou indiretamente por empenharem de um modo ou de outro o próprio futuro da Nação, como uma comunidade política. Isso ocorreu principalmente porque na antiga ordem senhorial e escravocrata um amplo contingente da população não tinha acesso direto e responsável a papéis políticos socialmente autônomos e porque nenhuma instituição social (inclusive os partidos) se incumbiu dos adiestramentos dos cidadãos em uma democracia.

Não há, no recorte analisado, uma abordagem sociológica como a do referido sociólogo brasileiro, apontando os eventos sociais, suas influências na vida cotidiana do povo, os motivos de tais eventos e comportamentos sociais e a contextualização da relação indivíduo, sociedade política e Estado.

A charge aponta uma crítica em relação a desigualdade social do uso de um recurso natural, mas, parece descontextualizada em relação a temática abordada que é muito mais abrangente, pois trata-se sobre um período histórico do qual se deu a negação total da cidadania. Entretanto, não há no referido recorte textual indicadores que abordam as condições da não-cidadania, que discutem sociologicamente as suas causas ou abordagem sociológica dos problemas sociais relacionados a exclusão e a não-cidadania e não há discussão sociológica acerca das causas da negação da cidadania?

Não há uma reflexão sociológica a partir da charge apresentada por parte dos referidos autores. Já, na página 187 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), apresentada na Figura 10, os autores apontam que o contexto de Getúlio Vargas também foi fértil para o estabelecimento, em 1932, da jornada diária de trabalho para oito horas, a Constituição de 1934 que estende o voto às mulheres e a cria o salário-mínimo calculado para satisfazer as necessidades básicas de uma família e a organização da Previdência, em 1933.

legislação social, que atingiu principalmente os centros urbanos:

- em 1932, foi decretada, no comércio e na indústria, a jornada de oito horas diárias de trabalho;
- no ano seguinte, houve a regulamentação do direito de férias;
- a Constituição de 1934, além de estender o voto às mulheres, determinou a criação de um salário mínimo, calculado como capaz de satisfazer as necessidades básicas de uma família (mas ele somente foi adotado em 1940);
- a previdência começou a ser organizada em 1933, com a criação de institutos por categorias profissionais (marítimos, bancários, comerciários etc.).

O cientista social Wanderley Guilherme dos Santos (1979) formulou o termo *cidadania regulada* para se referir a esse período: somente tinham acesso aos direitos sociais os trabalhadores urbanos vinculados a categorias reconhecidas pelo Estado que controlava os sindicatos, nomeando suas direções e garantindo-lhe a sobrevivência econômica através de impostos obrigatórios.

Assim, diferentemente da Inglaterra estudada por Marshall, no Brasil os **direitos sociais** foram implementados antes dos **direitos civis**, que continuavam totalmente precários, e dos **direitos políticos** que praticamente deixaram de existir durante o regime autoritário, de 1937 a 1945. Ressalte-se que esses direitos sociais não se apresentaram como uma conquista das lutas dos trabalhadores – apesar de constar da pauta do forte movimento grevista dos anos 1920 –, mas, sim, como uma ação autoritária, de cima para baixo. Como uma *concessão* do chefe do Estado, autointitulado “pai dos pobres”.

Os direitos civis e políticos somente seriam inaugurados no Brasil, na sua primeira experiência democrática, a partir do fim do Estado Novo, com a República que se consolidaria com a Constituição de 1946. Esta manteve os direitos

sociais do período anterior – mesmo aqueles herdados da legislação autoritária, como era o caso do direito de greve, que só poderia ser considerada legal se autorizada pela Justiça do Trabalho. Além disso, da permanência dos graves problemas sociais e do poder dos grandes proprietários de terra, os *direitos políticos* sofreram séria restrição logo em 1947, quando o Partido Comunista teve o seu registro cassado, vítima da Guerra Fria do pós-Segunda Guerra Mundial (sobre este contexto internacional, cf. HOBBSBAWN, 2003, p. 223-252).

Em 1964, também no contexto da Guerra Fria, um novo golpe de Estado implantou a **ditadura civil-militar**, que durou até 1985. Durante a maior parte desse período, os direitos civis e políticos foram restringidos através da violência. Os direitos sociais também foram atingidos, já que o salário mínimo sofreu uma forte queda do seu poder de compra, em consequência do pequeno crescimento econômico (com uma breve exceção entre o final dos anos 1960 e início dos 1970, conhecido como o período do “milagre econômico”) e da impossibilidade de organização sindical autônoma por parte dos trabalhadores.



Manifestação de estudantes brasileiros durante a ditadura civil-militar de 1964.

O Estado militar constituiu uma máquina repressiva poderosa, disposta a calar qualquer voz que se levantasse em oposição. Foi um tempo de prisões arbitrárias, torturas, assassinatos e exílios políticos, atingindo diversos artistas,

Figura 10: página 187: Livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI.
Fonte: Oliveira e Costa (2016).

De acordo com a Figura 10, os autores Oliveira e Costa (2016) descrevem que nas décadas de 30 e 40 se dá no Brasil, a inclusão de novos direitos e a abertura à novos segmentos sociais, entretanto ainda é uma cidadania dependente da tutela do Estado, ainda que seja fruto da participação popular e lutas populares bem como as centrais sindicais. Apresentam uma possível conceitualização da cidadania.

De acordo com Oliveira e Costa (2016), o cientista social Wanderley Guilherme dos Santos (1939) formulou o termo cidadania regulada, uma espécie de cidadania restrita a certas categorias de trabalhadores urbanos reconhecidas pelo Estado que controlava os sindicatos.

Entretanto, essa noção de cidadania é restrita a uma pequena parcela da população brasileira e não garante a participação efetiva até mesmo dos beneficiados. apontam novamente na página 187 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), o referencial teórico acerca dos direitos do sociólogo britânico Marshall (1893-1981): a classificação clássica dos direitos em: sociais, civis e políticos. Não há citação de trechos da obra do referido autor na página estudada.

A reflexão do sociólogo britânico Marshall (1967) acerca da cidadania e da abordagem acerca da implementação dos três elementos da cidadania (civis, políticos e sociais) que, no Brasil, ocorreu de modo diferente do contexto inglês, conforme foi apresentada primeiramente por Carvalho (2001) na obra: Cidadania no Brasil: um longo caminho. O referido livro didático não cita a referência conceitual de Carvalho (2001). Oliveira e Costa (2016) alegam que os direitos civis e políticos começaram a fazer parte do cenário social brasileiro após o fim do Estado Novo com a consolidação da República após a Constituição de 1946.

O contexto brasileiro de 1964, o da Ditadura civil-militar é apontado no referido texto de forma bem resumida. Os referidos autores alegam no corpo do texto da supracitada página que a Ditadura Militar teve duração de 21 anos (1964-1985) e que os direitos civis, políticos e sociais foram restringidos em boa parte do período pela violência repressiva do Estado brasileiro. Para elucidar melhor a discussão iniciada com exemplos tais como, o das mortes durante a tortura do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manoel Fiel Filho.

A foto em questão é pertinente, pois, registra a atmosfera da luta dos estudantes brasileiros contra a repressão militar e a favor de um novo projeto de sociedade, mas não cita o seu autor e nem o lugar. O texto não aborda o AI-5 o símbolo da repressão militarista sustentada pela elite empresarial, instrumento jurídico militar esse que praticamente aboliu diversos direitos conquistados pelos brasileiros. A Figura 11 apresenta a página 188 do Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016):

lideranças políticas pré-1964 e as lideranças estudantis que organizaram a luta armada contra o regime. Podemos nos referir à ditadura como “civil-militar” porque essa máquina de opressão contou com o apoio financeiro de grandes empresas capitalistas nacionais e multinacionais. Estas viam no regime ou no seu apoio expresso ao arrocho salarial e às mudanças que esses empresários impuseram na legislação trabalhista – como o fim da estabilidade no emprego – a garantia de obtenção de maiores taxas de lucro a partir da exploração da mais-valia dos trabalhadores, impedidos de se organizar, com os seus sindicatos totalmente controlados pelo aparato repressivo. Como falar em *direitos* e em *cidadania* nessa época?

A partir de 1978, pressionados pelo estrangulamento econômico, trabalhadores metalúrgicos e de outras categorias profissionais começaram a se organizar e a enfrentar o aparato repressivo do Estado. Obteve-se a **abertura política**, com a legalização de novos partidos, o fim da censura à imprensa, e a anistia a presos políticos e a exilados. Era a retomada da luta pelos direitos civis do povo.



O ex-líder sindical dos metalúrgicos do ABC paulista e ex-presidente da República, Lula, discursando em assembleia de metalúrgicos, em 1979, quando exercia a presidência do sindicato de São Bernardo do Campo, SP.

Em 1984, comícios com mais de um milhão de pessoas, como foi o caso do Rio de Janeiro e de São Paulo, exigiram o retorno das eleições diretas para a presidência da República. Foi o movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”.

Em 1988, é elaborada uma nova Constituição, apelidada de “cidadã” por tentar garantir, de forma extensa, algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais que haviam eclodido no país a partir de 1979.

Em 1989, votamos para presidente da República após vinte e nove anos. Mas o presidente eleito, Fernando Collor de Mello, além de promover o famoso “confisco da poupança”, lesando as economias que milhares de trabalhadores conseguiram guardar durante anos, se encarregou da tarefa de dar início ao “desmonte” da “Constituição Cidadã”, elaborada apenas um ano antes! Esse verdadeiro ataque aos direitos sociais marcou a entrada do Brasil, com dez anos de atraso em relação aos EUA e à Europa, na era neoliberal.

Direitos e cidadania sob “fogo cerrado”...

O neoliberalismo foi completamente vitorioso no Brasil após a posse e o mandato de oito anos (1995-2002) do sociólogo Fernando Henrique Cardoso – vamos chamá-lo de FHC – na presidência da República. Segundo José Paulo Netto, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, os direitos sociais foram atacados de tal forma que os anos FHC passaram à História, “desde os seus primeiros dias no Planalto, como um governo contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros” (NETTO, 1999, p. 75).

A principal tarefa cumprida pelo governo FHC foi exatamente a continuidade e o aprofundamento do que havia sido apenas iniciado pelo governo Collor – e que não teve prosseguimento em razão do seu *impeachment*, em 1992: o desmonte dos direitos sociais contidos na Constituição de 1988 (para uma visão sobre esse período, cf. o livro de SILVEIRA, 1998). O que se pretendia, claramente, era a inserção do país, de forma subalterna, no processo de globalização ou mundialização financeira, segundo os grandes interesses do capitalismo internacional. Para isso, era necessária a redução do papel do Estado brasileiro na economia, que ocorreu sob duas formas:

Figura 11: Página 188: Livro didático: Sociologia para jovens do século XXI.
Fonte: Oliveira e Costa (2016).

Como pode ser observado na Figura 11, Oliveira e Costa (2016) os autores finalizam a reflexão acerca da cidadania durante o período de ditadura militar-civil enfatizando o financiamento por parte da elite econômica e de grandes empresas nacionais e internacionais e o potencial de opressão e letalidade da máquina militar. Segundo Bardin (1977, p. 41),

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o

olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira.

Ao refletirmos sobre o pensamento da referida autora e o conteúdo apresentado na página 188 do livro didático, (Oliveira e Costa, 2016), compreendemos que o foco da redação do texto não foi a luta do povo brasileiro pela cidadania e sim a ênfase na negação da cidadania proporcionada pelo Estado militar. Há no referido recorte textual, uma pequena alusão as lideranças estudantis que lutaram pela cidadania, sem apresentar como se deu tal processo de luta pela cidadania e quais eram as reivindicações, entretanto não há no texto indicadores que apontam a discussão sobre a luta de classes na sociedade capitalista e o tratamento sociológico para o conceito e a relação das condições sociais do Brasil e a liberdade civil são discutidas

No parágrafo seguinte, os referidos autores citam que a partir de 1978, deu-se início, no Brasil, a abertura política e a legalização de novos partidos, o fim da censura e afirmam que, nesse período o povo brasileiro retomou a luta pelos direitos civis e políticos. Há na página 188 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), a foto do ex-líder sindical dos metalúrgicos do ABC paulista (em 1979) e ex-presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva.

Apesar de citar a subcategoria movimento social, não existem indicadores de uma discussão sociológica em torno da relação cidadãos x Estado e a problemática social dos direitos e não há exemplos contemporâneos de participação política e sequer há problematização sobre a noção sociológica da política.

O texto não apresenta a pauta dos sindicalistas, do movimento social operário, como se deu a influência histórica de um dos grandes partidos da esquerda brasileira, o Partido dos Trabalhadores e do seu líder Luís Inácio Lula da Silva, considerado um símbolo da luta pela cidadania e de democracia, no Brasil. Mais uma vez no livro didático, não há uma discussão mais aprofundada acerca da luta pela cidadania do povo brasileiro.

Os autores Oliveira e Costa (2016) citam os comícios ocasionados, em 1984, no Rio de Janeiro e São Paulo que exigiam eleições diretas para a presidência da República. Citam o movimento conhecido como “Diretas já”. Mais uma vez não apresentam uma reflexão sobre a ótica do povo brasileiro, o principal fator da luta pela cidadania, não explicaram o que era o movimento social “Diretas Já”.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é apresentada pelos referidos autores, de forma bem sucinta em cinco linhas como a garantia de atender as reivindicações dos movimentos sociais que haviam eclodido no Brasil a partir de 1979. O texto não explica quais foram os movimentos sociais, os atores sociais envolvidos e nem as reivindicações e de certa forma, não especifica o que se trata a Constituição Federal de 1988 e nem o seu contexto histórico.

Não há no texto, indicador de apresentação dos principais movimentos sociais brasileiros, suas pautas e o seus atores sociais e a importância para a sociabilidade brasileira. Como podemos ver, não há um tratamento sociológico para a cidadania, pois a discussão apresentada no referido texto, marginaliza o foco no principal ponto da reflexão acerca da Cidadania: o povo brasileiro e a sua luta pela cidadania plena. Não há apontamentos teóricos para a possibilidade de transformação da realidade social brasileira.

Os autores Oliveira e Costa (2016) finalizam a discussão, no texto da página 188, apontando a eleição direta de 1989 e o famoso confisco da poupança realizado pelo então presidente Fernando Collor de Mello, enfatizando mais o início da era neoliberal no Brasil, do que a luta pela cidadania do povo brasileiro, durante esse contexto.

Por exemplo, não há no referido texto uma alusão ao Movimentos dos Caras Pintados, a permanente luta do Movimento Sem Terra pela Reforma Agrária, a reivindicação das mulheres, travestis, transexuais, homossexuais pela igualdade de gênero, a luta diária do povo brasileiro, em geral pela efetivação da cidadania no Brasil. Os autores afirmam que o neoliberalismo foi completamente vitorioso no Brasil após o início do mandato de oito anos (1995-2002) do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Trata-se de outro argumento falacioso e tendencioso, pois parece ocultar a permanente luta do povo brasileiro pela efetivação da cidadania, seja de forma direta através da educação e do desenvolvimento consciência cidadã e de classe ou, representado pelos diversos sindicatos, movimentos sociais, líderes comunitários e partidos políticos de esquerda como, por exemplo, o Partido dos Trabalhadores que pela materialidade dos dois mandatos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva proporcionou a inclusão de milhares de jovens brasileiros nas universidades públicas, a criação de políticas públicas como o Bolsa Família, entre outros.

Na página 190 do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), representada pela Figura 12, Oliveira e Costa (2016) discutem a questão dos Direitos e cidadania no Brasil atual, desde a era do presidente Fernando Henrique Cardoso, passando por Luís Inácio Lula da Silva, até o contexto do primeiro mandato de Dilma Rousseff, enfatizando mais as decisões políticas do que as lutas sociais e participação política das minorias e movimentos sociais.

Para não parecer que este texto seja “um discurso político” vazio, segue um pequeno exemplo de redução dos recursos para a área social, na tabela a seguir:

Primeiro Governo FHC (1995-1998) – Ministério da Saúde: recursos autorizados para a saúde (em milhões de reais)	
1995	19.962
1996	18.583
1997	21.489
1998	19.101

Fonte: Governo Federal / Ministério da Saúde
(cf. NETTO, 1999, p. 83)

O aumento que ocorreu em 1997 foi decorrente da aprovação e recolhimento nesse ano, pelo Governo, da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF, um imposto criado para sustentar o volume crescente de gastos da saúde pública. Mas, em pouco tempo, esses recursos começaram a ser utilizados para outros fins – como o já citado *superávit primário* – e, em 1998, os recursos para a saúde, com CPMF e tudo, foram ainda menores do que aqueles investidos em 1995.

Outros exemplos, como o anterior, deixaremos a cargo das pesquisas que o professor e a turma poderão fazer sobre esse tema.

Direitos e cidadania no Brasil de hoje

Após a Era FHC, o país elegeu, no pleito de 2002, o ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, candidato derrotado em todas as eleições anteriores, desde a vitória de Collor de Mello, em 1989. Pela sua origem e pela sua história de luta como carismático e autêntico líder sindical da região industrial do ABCD paulista, no final da ditadura militar, Lula se tornou a esperança do povo brasileiro para a retomada do caminho de conquista dos direitos de cidadania – caminho do qual “nos perdemos” durante a década de 1990.

Entretanto, para decepção de uma parte de seus eleitores, seus dois governos (2003-2010) ficaram muito aquém do que se poderia esperar de um representante direto e legítimo da classe trabalhadora. Logo no seu primeiro ano de mandato, como se acenasse simbólica e positivamente para o grande capital internacional, “assustado” com a vitória de um líder metalúrgico, uma das suas primeiras medidas foi a aprovação de uma lei que o Governo FHC tentou, mas não conseguiu implementar: o fim da aposentadoria integral dos servidores públicos! (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 174).

Depois, viriam outras medidas que também atacaram os direitos conquistados pelos trabalhadores através da mobilização e da luta, tais como as restrições ao direito de greve do servidor público.

Outras medidas de grande alcance social continuaram extremamente tímidas. Um exemplo que pode ser dado nesse sentido é a Reforma Agrária, que permitiria (1) a fixação do homem no campo, contribuindo para a diminuição da violência rural e urbana, e (2) o investimento na agricultura familiar, barateando a alimentação do povo brasileiro. Ao contrário desse tipo de ação, a principal aposta como *política social* do Governo Lula foi direcionada para o programa “Bolsa Família”, que permitiu o aumento temporário da renda dos brasileiros mais pobres, principalmente do interior do país, mas sem fornecer alternativas para a futura autonomia dessas famílias. Esse programa, no entanto, recebe cada vez mais recursos, por ter um retorno eleitoral incomparável, em relação a qualquer outra política.

Contraditoriamente ao que sempre defendeu quando era oposição, Lula manteve as políticas de arrocho salarial dos trabalhadores, de ajuste fiscal e de superávit primário. Este alcançou um volume de recursos nunca antes visto – tanto que o presidente anunciou, em 2008, que a poupança existente no país permitiria que se quitasse integralmente nossa histórica *dívida externa*. Mas ele “se esqueceu” de comentar sobre outras dívidas que persistiram e aumentaram assustadoramente...

Figura 12: Página 190: Livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI.
Fonte: Oliveira e Costa (2016).

De acordo com a Figura 12, Oliveira e Costa (2016), desenvolvem no texto da página 190 do livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI, uma reflexão tendenciosa mais pautada nas decisões políticas do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva durante os dois mandatos (2003-2010). Não encontramos os seguintes indicadores no texto: há exemplos contemporâneos de participação política e a problematização sobre a noção sociológica da política?

Segundo o recorte textual analisado, as decisões política do supracitado ex-presidente, foram voltadas para atender os interesses do capital, do neoliberalismo, como por ex. a sanção do fim da aposentadoria integral dos servidores públicos, o contato tímido com a questão da Reforma Agrária, a manutenção das políticas de arrocho salarial dos trabalhadores, de ajuste fiscal e superávit primário, a ampliação da autonomia do Banco Central.

Os referidos autores pontuam apenas a política pública do Bolsa Família e iniciam o referido capítulo com a declaração implícita de que o Brasil se tornou terra perdida na questão da cidadania, vencendo o neoliberalismo.

É preocupante, pois, se o professor de Sociologia ao usar tal livro didático em sala de aula, não fazer uma leitura crítica e cuidadosa e fazer uma abordagem crítica em sua prática pedagógica, corre sério risco de naturalizar a negação da cidadania no Brasil e a impossibilidade de transformação social. Verificamos que não há a observância dos indicadores: discussão sobre a mobilização social em prol dos direito e discussão sociológica em torno da relação cidadãos x Estado e a problemática social dos direito. A análise de conteúdo perpassa pela decodificação e segundo Bardin (1977, p.119) a

partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Levando em consideração o apontamento da referida autora e a sua metodologia de análise que tem como uma das possibilidades de análise a Categorical-temática, essa pesquisa também visa compreender qual é o tratamento dado sobre a categoria cidadania no livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016).

Analisamos, também se há observância no referido texto das possíveis subcategorias, tais como: participação política, movimentos sociais, dignidade

humana, democracia, luta de classes, liberdade civil, os 4 tipos de direitos, a não-cidadania, a negação da cidadania. Subcategorias essas que foram discutidas no item: historicidade da Cidadania e o conceito de cidadania no campo da sociologia.

Na obra didática: Sociologia para jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016): a categoria cidadania e as suas subcategorias não são analisadas com tratamento sociológico e nem conceitualizadas a partir de uma perspectiva sociológica. O Quadro 3 apresenta uma panorâmica da abordagem da categoria Cidadania e as suas subcategorias realizadas no objeto de análise: capítulo 13: É de papel ou é pra valer? Cidadania e direito no mundo e no Brasil Contemporâneo do livro didático Sociologia para jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016):

Quadro 3: Discussão da Cidadania e as suas subcategorias no livro didático.

Livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016)									
Categoria Cidadania									
Unidades de Registro: Temas	Subcategorias:								
	Participação política	Movimentos Sociais	Dignidade Humana	Direitos Cívicos, Políticos, Sociais e Humanos	Liberdade Civil	Não Cidadania	Negação Da Cidadania	Democracia	Luta De Classes
Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo						1	1		
Uma breve história da cidadania	1				2	2	2		
Direitos Cívicos, Políticos e Sociais				2	1			1	
Cidadania, Capitalismo e Desigualdades sociais							1		1
Cidadania, Socialismo e minorias	1	1		1	1				1
A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos.	2	2		2	1		2	1	2
Direitos e cidadania no Brasil de hoje							1		

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos observar no Quadro 3, a categoria Cidadania é discutida em todas as unidades de registros: temas, exceto no: Direitos e cidadania no Brasil de hoje, no qual Oliveira e Costa (2016) dão mais enfoque para as decisões políticas dos então presidentes do Brasil: Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e os avanços do neoliberalismo no Brasil e das políticas neoliberais adotadas pelos mesmos.

Essa discussão acerca da cidadania é insuficiente, na medida em que não apresenta elementos para a transformação da sociedade capitalista e apresenta o fenômeno social do avanço do neoliberalismo como algo inevitável, colocando em segundo plano, específicos atores sociais, tais como trabalhadores, estudantes, membros sindicais e integrantes de movimentos sociais, as pautas dos movimentos sociais e as demandas sociais e esforços pela busca da cidadania apresentada pelas diversas classes sociais.

No quesito subcategorias da Cidadania, algo chocante que fica explícito de imediato é o fato de que o conceito de dignidade humana (enquanto subcategoria da cidadania), fundamental em todas as esferas sociais, não é abordado diretamente no recorte textual do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) analisado. Não há como sustentar uma discussão sobre a cidadania sem problematizar a dignidade humana.

A subcategoria Participação política, um dos elementos fundamentais da cidadania é abordada de modo bem econômico no recorte textual analisado: uma vez no conteúdo: Uma breve história da cidadania, uma vez em: Cidadania, Socialismo e minorias e duas vezes no conteúdo: A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos.

O referido livro didático que, por sua vez, deveria ser um dos principais receptáculos de conteúdos sociológico sobre a cidadania, peca pela não problematização da subcategoria participação política, fator que contribui para a naturalização de que a cidadania é um direito dado pelo Estado e não a consequência das lutas sociais.

Marx (2010, p.42) salientou que o Estado moderno é apenas “um comitê que administra os negócios comuns do conjunto da classe burguesa”. Ou seja, o Estado não é uma instância social que defende os interesses da maioria e tampouco existe para garantir os direitos de todos os cidadãos.

Sobre a subcategoria participação política, o referido livro didático de Sociologia não apresenta conteúdos sociológicos que o permitem compreender as relações de poder da sociedade capitalista, as contradições da relação Estado e sociedade e o processo social de busca da efetivação da cidadania para além da condição social de sujeito portador de direitos e de eleitor.

A subcategoria Movimentos sociais é abordada uma vez no conteúdo: Cidadania, Socialismo e minorias e duas vezes no conteúdo: Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos. Segundo Gohn (2015, p.13), podemos compreender movimentos sociais como:

ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Como podemos ver a partir do pensamento da autora, os movimentos sociais são os espaços sociais de representações dos interesses e demandas de determinados grupos sociais bem como os conjuntos das suas ações coletivas em prol da concretização de tais anseios populares, o que enfatiza a importância de tal subcategoria da cidadania. Não há uma discussão coerente sobre cidadania sem ao menos problematizar a questão dos movimentos sociais.

No recorte analisado, a subcategoria é abordada de forma apenas sucinta em duas unidades de registro: temas, uma vez no conteúdo: Direitos Cívicos, Políticos e Sociais e uma vez no conteúdo: A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos. Segundo Tonet (2016, p.57) a democracia é “um modelo de organização política e social” que tem a “justificativa de existência na necessidade da coletividade de tomar decisões diante de necessidades e de problemas que afetam a sociedade de uma forma geral”.

De acordo com Corte e Corte (2018, p.198) “ a democracia é um processo histórico e cultural.” Convém dizer que é também um processo político de luta pela cidadania através da participação popular nos destinos da sociedade. A democracia é o substrato da cidadania, a construção pública que surge da necessidade coletiva de identificar as demandas sociais e discutir soluções de modo a buscar o respeito à vontade popular e a tolerância à diversidade de opiniões e interesses. Não se pode falar sobre cidadania sem abordar a subcategoria democracia.

A subcategoria Liberdade Civil é abordada duas vezes no conteúdo: Uma breve história da cidadania, uma vez em Direitos Civis, Políticos e Sociais, uma vez no conteúdo: Cidadania, Socialismo e minorias e uma vez no conteúdo: A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos.

A subcategoria: Direitos Civis, Políticos, Sociais e Humanos foram abordadas duas vezes nos conteúdos: Direitos Civis, Políticos e Sociais e a Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos e uma vez em Socialismo e minorias. Não identificamos discussão sobre os Direitos Humanos no recorte analisado.

A subcategoria não-cidadania é abordada uma vez no conteúdo: Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo e duas vezes no conteúdo: Uma breve história da cidadania. Além da escassez de abordagem sobre a não-cidadania, o texto não apresenta indicadores de abordagem sociológica sobre as condições da não-cidadania e não discute sociologicamente as suas causas. Essa não abordagem sociológica sobre a ausência da cidadania causa a naturalização de que as aspirações sociais da sociedade brasileira não tiveram forças e inteligência para lutar contra a opressão do capitalismo.

A subcategoria Negação da Cidadania é abordada uma vez no conteúdo: Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo e duas vezes no conteúdo: Uma breve história da cidadania, uma vez em Cidadania, Capitalismo e Desigualdades sociais, duas vezes no conteúdo: A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos e uma vez no conteúdo: Direitos e cidadania no Brasil de hoje. Verificamos que o recorte textual não apresenta indicadores de abordagem sobre os problemas sociais relacionados a exclusão e negação da cidadania e não há discussão sociológica acerca das causas da negação da cidadania.

E por último, a subcategoria Luta de classes é abordada uma vez em Cidadania, Capitalismo e Desigualdades sociais, uma vez no conteúdo: Cidadania, Socialismo e minorias e duas vezes no conteúdo: A Cidadania no Brasil: uma corrida de obstáculos. Não há no texto indicadores que apontam a discussão sociológica sobre a luta de classes na sociedade capitalista e não há a discussão sobre a relação de exploração e o embate político entre as classes sociais?

Como se pode observar, não há discussão de quase todas as subcategorias da Cidadania no conteúdo: Direitos e cidadania no Brasil de hoje, excetuando a subcategoria Negação da Cidadania que abordada uma vez, fator que se explica

pelo fato dos autores Oliveira e Costa (2016) terem direcionado a discussão acerca da Cidadania para o enfoque avanço mundial no neoliberalismo e a tendência governamental de adesão aos seus princípios adotada pelos últimos presidentes do Brasil.

Salientamos que a Cidadania no Brasil não é (e nunca foi) um presente do Governo Federal e sim, uma conquista histórica em movimento do povo brasileiro, e, portanto, apesar dos estragos proporcionados pelo capitalismo mundo afora, é evidente o desejo social de transformação social de milhares de brasileiros e a massa popular não é totalmente inerte. A própria sociabilidade contemporânea exige embate político e anseio pela efetivação da Cidadania.

Para Bardin (1977) a terceira fase da aplicação metodológica da análise de conteúdo é o tratamento dos dados que perpassa pela inferência e interpretação. Levando em consideração que segundo a referida autora, toda análise de conteúdo é empírica e necessariamente não precisa ser engessada nos seus pressupostos, realizamos ao longo da nossa análise, a apresentação, a inferência e a interpretação dos dados, em outras palavras não deixamos toda a interpretação dos dados para a terceira fase da aplicação do método de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1977, p.134) “qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível”. Segundo Bardin (1977, p.133)

A análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, [...] ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura «aderente», para saber mais sobre esse texto. Mas a que corresponderá este «Saber mais»? Sobre o quê e sobre quem e (também porque), se poderá centrar a análise de conteúdo?

A guisa de conclusão e levando em consideração a metodologia de análise de conteúdo da referida autora, salientamos que o enfoque dessa análise de conteúdo do livro didático: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016) foi compreender de que forma o referido texto e o seu conjunto de mensagens apresenta o conteúdo Cidadania bem como as supracitadas subcategorias da Cidadania. Segundo Bardin (1977, p.41),

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <<à letra>>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo

plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros <<significados>> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Analisamos que, no referido recorte textual, a mensagem acerca da Cidadania é inicialmente apresentada como uma sucinta contextualização sobre o processo histórico da cidadania, no ocidente, a partir do contexto da Grécia Antiga e Roma Antiga, sem o tratamento sociológico ou científico, uma vez que não há no início do referido texto nenhuma teoria de autores tais como: Aristóteles e Platão que problematizaram a Cidadania, na Antiguidade ocidental.

A explanação da comunicação e o conjunto de mensagens acerca da cidadania permanecem mais no âmbito da História do que no sociológico e no período Moderno, Oliveira e Costa (2016) abordam a experiência social da Revolução Francesa, considerada um marco para história da cidadania, na Modernidade, citam teóricos como Rousseau, Locke e Montesquieu sem explicar a relevância das suas respectivas teorias para a reflexão da cidadania moderna.

Na página 182, na qual, os autores citam a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, entretanto não existe no texto analisado, sequer um simples resumo sobre os Direitos Humanos e o contexto da Segunda Guerra Mundial, da criação da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nas linhas gerais do texto analisado, não há apresentação de uma discussão fomentadora da possibilidade de uma reflexão para além da cidadania entendida como conjunto de direitos para a participação na sociedade, como por exemplo, a que apontamos em outro momento dessa pesquisa; cidadania como participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte.

Compreendemos, por intermédio da nossa análise de conteúdo que, de certa forma, o livro didático Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), dentro do recorte de páginas aqui analisadas, pela forma como as mensagens estão entrepostas nas referidas páginas, oculta questões importantes conforme as apresentamos ao longo dessa análise de conteúdo e cumpre a função ideológica de manter nos alunos a consciência de cidadania passiva.

Pois não basta apresentar os fatos, é sabido que a história do Brasil é marcada por longo período de negação e anulação total da cidadania, que sempre existiram setores sociais que fizeram de tudo para se manter no poder e manter o estado de coisas que os beneficiavam.

É preciso apresentar a cidadania como luta social pela conquista, manutenção e aplicação dos direitos, se os direitos são os elementos da cidadania, é preciso problematizar a sociabilidade vigente bem como a historicidade da mesma, para que a efetivação de tais direitos, e por conseguinte, da cidadania ganhe materialidade e concretude. Como foi dito, o elemento principal da reflexão sobre a cidadania, ou seja, o povo e a sua luta pela efetivação da cidadania, não foi colocado em destaque em grande parte do referido texto.

Não há um tratamento sociológico para a Cidadania, excetuando a síntese da reflexão do sociólogo britânico Marshall (1967) acerca da cidadania tampouco a problematização do processo social da posse efetiva da cidadania, não há estranhamento e sim relatos de fatos e transmissão das mensagens sobre como o movimento da cidadania ocorreu no Brasil e não refletiu sobre o porquê de tal circunstância histórica e como o movimento da cidadania poderia ter sido.

Quase não há espaço para o contraditório na reflexão acerca da cidadania apresentada no recorte do nosso objeto de análise: o livro didático Sociologia para jovens do século XXI.

O referido livro cita na página 185, a teoria do socialismo científico de Marx e Engels, mas realiza uma reflexão rasa sobre o socialismo. Sociologia se faz com teorias e aborda a reflexão sobre como a sociedade pode ser, como por ex. a análise sociológica de Karl Marx sobre a sociedade capitalista a partir das condições materiais de sobrevivência dos homens e mulheres e a luta de classes bem como a teoria da superação do estado de coisas do capitalismo para uma possível e nova sociedade: a comunista. Sociologia escolar também se faz com teorias e com intencionalidade.

O Currículo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011) estipula para o componente curricular de Sociologia o tratamento sociológico para a Cidadania, visando à formação intelectual para a consciência cidadã. Entretanto não há no corpus analisado nenhum indicador da adoção dos princípios epistemológicos: o estranhamento e a desnaturalização previstos pelo Currículo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011). O livro didático é o principal elemento didático que em tese deveria portar conhecimentos científicos sobre as temáticas do currículo, o referido livro de Sociologia não cumpre o seu objetivo de dar tratamento científico e sociológico sobre a problemática da cidadania, pois ao longo da nossa análise não encontramos

nenhum indicador de que o conteúdo cidadania é abordado no recorte analisado por uma perspectiva sociológica.

Avaliar trabalho alheio é uma tarefa complexa e o intuito dessa pesquisa conforme foi salientado no início desse item é o enfoque sobre o conceito Cidadania e para tal há a necessidade de analisar de que forma tal conceito foi abordado no livro didático.

Por intermédio da nossa análise sobre a abordagem do conceito Cidadania no livro didático: Sociologia para jovens do Século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), chegamos à conclusão de que o referido livro peca pela abordagem bastante resumida do tema Cidadania, excluindo da discussão teórica, subcategorias importantes da Cidadania, discussão essa que não é fundamentada em referenciais teóricos de autores clássicos sobre a conceitualização da cidadania. Não há uma discussão aprofundada sobre o contexto da Constituição Federal do Brasil de 1988, um dos marcos históricos da cidadania no Brasil atual.

Outro critério de análise de conteúdo que usamos é: se o livro está em consonância com o requisitado pelo PNLD (BRASIL, 2018). De acordo com o Guia de Livros didáticos: Sociologia (BRASIL, 2018, p.8) a respeito do componente curricular Sociologia,

podemos destacar os seguintes princípios que pautaram a definição dos critérios específicos: 1. Assegurar a presença dos conteúdos das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. 2. Respeitar o rigor teórico e conceitual. 3. Realizar a mediação didática. 4. Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante. 5. Garantir a autonomia do trabalho pedagógico do professor.

Na análise de conteúdo do livro didático: Sociologia pra jovens do século XXI (OLIVEIRA; COSTA, 2016), também não foi observado o cumprimento efetivo dos seguintes princípios apontados pela comissão técnica responsável pelo componente curricular Sociologia para o PNLD (BRASIL, 2018, p.8): “2. Respeitar o rigor teórico e conceitual” e 4. “Contribuir para a apreensão do conhecimento sociológico pelo estudante”. A educação básica no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 2018) e logo é respaldada por uma legislação vigente e por parâmetros legais e o PNLD (BRASIL, 2018), logo devemos salientar que a escolha de tais livros de Sociologia como vimos, obedece a certos princípios e a obra em questão não observa de forma efetiva os princípios já citados no parágrafo anterior.

Sobre o primeiro princípio, podemos afirmar que não há apontado um caminho teórico sobre o conceito Cidadania, limitando-se à uma abordagem histórica da Cidadania.

Acerca do segundo princípio, salientamos que a obra peca pela não abordagem de autores clássicos da Sociologia e a escassez de referenciais teóricos e encaminhamentos sociológicos sobre a Cidadania. Santos e Carneiro (2006, p. 206) salientam que:

o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real.

Levando em consideração o pensamento de tais autores, verificamos que a obra analisada: Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA: COSTA, 2016), apresenta de modo razoável a primeira função; é composto de informações básicas acerca da Cidadania, enquanto não disponibiliza uma boa estruturação e organização da aprendizagem, o que por sua vez, compromete a terceira função de servir como guia no processo de apreensão do mundo exterior, na medida em que não apresenta uma gama de propostas de atividades que instiguem o aluno a desenvolver o seu próprio conhecimento.

Limitando-se ao oferecimento de uma coletânea de dados sobre a cidadania sem dar ênfase ao período da história brasileira, o da Ditadura militar, no qual a cidadania deixou de ser considerado algo fundamental e, ao final do capítulo, sujeitando-se a informar o leitor sobre alguns feitos políticos, ou omissão dos últimos presidentes do Brasil.

1.5 Análise do conteúdo: cidadania no material didático: Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2020)

O Novo Currículo Paulista- Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020) que contempla as aprendizagens essenciais prescritas pela BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), o documento normativo da educação básica brasileira em vigor, após a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), será implementado a partir de 2021 e durante 2020, o ano da elaboração dessa pesquisa, o Currículo do Estado de São Paulo-

Sociologia (SÃO PAULO, 2011), aborda o conteúdo Cidadania no 3º Ano, 1º Bimestre. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo disponibilizou como materiais didáticos o Livro didático e o Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2020).

O Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020) não é mais disponível para cada disciplina, como na gestão anterior, contendo todas os componentes curriculares em um único volume bimestral. Fator que deixa bem nítida a política do atual Governador de São Paulo João Dória, pautada no neoliberalismo e no corte de investimentos na Educação.

A partir de discussões realizadas em ATPC's (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), analisamos que os professores de todas as disciplinas salientaram a abordagem superficial dos conteúdos e o reducionismo didático presente em tal material didático, que dedica poucas páginas de exercícios e os conteúdos para cada disciplina.

Em relação à Sociologia não é diferente. Visando cumprir um dos objetivos da nossa pesquisa, analisaremos qual o tratamento que o material didático Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola- Sociologia 3º Ano (SÃO PAULO, 2020) dá ao conteúdo de Cidadania.

De acordo com Bardin (1977, p.44) “a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

Em nossa análise de conteúdo no referido material, chegamos aos seguintes apontamentos; tal material didático dedica apenas oito páginas (p.72-79) aos estudos da Cidadania, conteúdo exigido pelo Currículo (SÃO PAULO, 2011) para o 1º bimestre do 3º Ano.

O Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola- Sociologia 3º Ano, 1º Bimestre (SÃO PAULO, 2020), inicia citando como epígrafe a frase do sociólogo francês Émile Durkheim: “ Quando os costumes são suficientes, as leis são desnecessárias. Quando os costumes são insuficientes, é impossível fazer respeitar as leis”.

O material didático em questão é pobre em referências conceituais de autores da Sociologia e se limita a abordar apenas a referida frase do sociólogo Durkheim,

frase essa que, semanticamente nesse contexto, parece fazer alusão de cidadania como a manutenção de um status quo pautado em costumes.

O texto analisado oculta a noção imprescindível de que a cidadania não pode estar atrelada ao conservadorismo, uma vez que o atual estado de coisas na sociedade brasileira só beneficia grupos restritos e não possibilita a efetiva cidadania.

Qual é a intencionalidade da defesa da ideia de que os costumes da sociedade capitalista promovem a justiça social e o Estado burguês e as leis garantem o bem estar social de todos (inclusive das minorias) sem exigir a participação política dos cidadãos e cidadãs. Cidadania não é mera observação de costumes e respeito às leis.

Fica evidente o esvaziamento de conteúdos e a ausência de problematização da questão da cidadania e que tal citação inicial, apesar de ser de um sociólogo é desnecessária para a transposição didática acerca do conceito de cidadania, ao mesmo tempo em que, aponta o direcionamento dado pelo material didático: a restrição da abordagem da cidadania ao seu caráter jurídico: leis, direitos e deveres.

As leis em defesa de grupos minoritários, os direitos e deveres apresentados no texto são importantes elementos da cidadania, entretanto não faz o aluno pensar para além da cidadania passiva, pois a abordagem apresentada pelo referido material oculta as contradições sociais e a luta de classes da sociedade capitalista e infere apologia ao Estado como doador da cidadania através da Constituição e não apresenta a discussão e análise sociologia da cidadania.

O Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola- Sociologia 3º Ano, 1º Bimestre (SÃO PAULO, 2020) sugere a abordagem pedagógica pautada em quatro momentos. O texto, inicialmente, aponta que a Cidadania é o tema central do primeiro bimestre do último ano da Educação Básica, fim de um ciclo de formação acadêmica.

De imediato surge uma primeira questão: É possível falar de formação acadêmica em Sociologia a partir do exposto por tal material didático? Não, pois a Sociologia é apontada nesse material didático como disciplina de desenvolvimento de habilidades e não de problematização de conhecimentos/ conteúdos e abordagem acadêmica do tema: cidadania conforme nos mostra a Figura 13 a seguir:

SOCIOLOGIA

*Quando os costumes são suficientes, as leis são desnecessárias.
Quando os costumes são insuficientes, é impossível fazer respeitar as leis.*

Émile Durkheim

O QUE É CIDADANIA?

[MOMENTO 0]

Iniciamos o primeiro bimestre do seu último ano na Educação Básica. Ao final, um ciclo na sua formação acadêmica estará encerrado. É um momento muito importante porque faz parte da transição para a vida adulta, que implica em muitas responsabilidades, permeadas por direitos e deveres no exercício da cidadania. Esse é o tema central de nossa jornada nos próximos meses. Fique atento porque a Sociologia o ajudará a desenvolver habilidades que serão muito úteis nos caminhos que trilhará depois que sair do Ensino Médio.

[MOMENTO 1]

Qual olhar você utiliza ao analisar uma situação, um fato, dados estatísticos ou uma lei? Estudante da 3ª série que é, com toda certeza sabe o que precisamos fazer com um olhar desnaturalizado, pautado no estranhamento de o porquê aquilo que está posto tem grande aceitação ou rejeição, por exemplo.

Preste atenção na explicação do professor acerca da cidadania, onde ele aborda os aspectos históricos dentro do contexto brasileiro e quais os desdobramentos disso na nossa sociedade contemporânea.

Este é um tema bastante amplo e que não se esgota apenas em um tempo de aula. Nas próximas aulas, você e seus colegas devem tomar um papel ativo na discussão do tema. Procure no livro didático de Sociologia as questões de cidadania, amplie sua pesquisa em outros canais, desde que sejam idôneos, levando em consideração que os direitos civis, políticos, sociais e humanos estão intrinsecamente associados à cidadania e devem ter destaque nessas aulas. Seus desdobramentos em contextos históricos e jurídicos são um ótimo ponto de partida para problematizar sua aplicação, ou não, por parte do poder público.

Organize, em seu caderno, as informações, dados, considerações etc., que você pesquisou sobre cidadania, de forma que seja um suporte para sua fala no grande grupo. Em todos os passos, lembre-se de utilizar o método sociológico. Aproveite também para acertar com o professor e colegas qual a melhor disposição de todos na sala para que a igualdade seja preservada. Ao defender uma fala, lembre-se do texto no quadro abaixo, seja crítico e não "crítiqueiro", embasando seu argumento no material pesquisado, e mesmo na fala do professor e colegas. Durante as exposições, anote em seu caderno os posicionamentos, argumentos e tudo o mais que achar importante.

Figura 13: Abordagem do conteúdo Cidadania no material didático.

Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p. 72).

De acordo com a Figura 13, o texto sugere aos alunos para procurarem no livro didático as questões referentes à Cidadania (identificamos em nossa análise que tal material didático é insuficiente na abordagem conceitual da Cidadania), e aponta que a compreensão de que os quatro tipos de direitos: sociais, políticos, civis e humanos estão intrinsecamente ligados à Cidadania é um ponto de partida para a problematizar a sua prática.

Entretanto, não há a problematização da Cidadania, no referido material, que restringe o estudo da Cidadania à leitura e análise de textos jurídicos, não apresenta subsídios teóricos a partir de outros gêneros textuais, tais como poemas, crônicas, charges, tabelas e gráficos, infográficos, tirinhas, textos sociológicos, filmes e letras de músicas; não apresenta reflexão sobre a origem do termo cidadania e nem aborda de forma contextualizada a Cidadania no Ocidente.

O texto aborda as noções de crítico e critiqueiro, apresentando no primeiro a postura de quem analisa a problemática social a partir do embasamento em dados concretos e teóricos e o segundo como algo pejorativo de quem não tem embasamento teórico e racional e sugere aos alunos assistirem o vídeo da Escola Virtual da Câmara a partir do Qr Code.

Tal recurso além de não ser acessível de forma democrática pois, não são todos os alunos que têm celular e com esse aplicativo, também não discute as categorias da cidadania: minorias, movimentos sociais, participação política, a não cidadania, a negação da cidadania, os quatro tipos de direitos.

E não oferece embasamento teórico suficiente para que o aluno tenha uma visão crítica acerca da problemática social da Cidadania. No momento seguinte, é sugerido que os alunos façam um relatório sobre a discussão acerca da cidadania elaborada nas aulas. Ao final dessa etapa, espera-se que os alunos ampliem a compreensão acerca da Cidadania para além do sentido apresentado pelo dicionário. Cabe aqui, uma pergunta: Como ampliar a compreensão do aluno se o material não fornece subsídio teórico para se pensar o conceito de Cidadania?⁸

Fica evidente que o material didático não é capaz oferecer um encaminhamento conceitual e teórico sobre a Cidadania, cabendo ao professor fazer a mediação entre a abordagem acadêmica e conceitual da Cidadania e a compreensão apresentada pelo aluno a partir do seu contexto social.

No terceiro momento, é iniciada a abordagem da cidadania a partir do entendimento de que essa é o conjunto de direitos e o cumprimento de deveres do cidadão e da indicação da leitura e análise dos seguintes textos jurídicos:

⁸ Não inserimos as outras páginas (74-75-76-77-78) do Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola-Sociologia 3º Ano, 1º Bimestre (SÃO PAULO, 2020) pelo fato das mesmas, apenas, apresentarem alguns trechos das leis Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei Nº 11.340, (BRASIL, 2006) e não abordarem nenhuma referência teórica ou conceitual acerca da Cidadania.

Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei Nº 11.340, (BRASIL, 2006).

A diferença entre ser crítico e "critiqueiro", é que do primeiro espera-se um posicionamento respaldado em dados concretos e refletidos, do segundo esperava-se simplesmente discordância de tudo, sem critério e/ou embasamento teórico e racional. Nesse sentido, falamos também do alienado político, cuja postura é problemática na medida em que este se abstém de discutir o que o envolve diretamente e a sociedade como um todo, não tomando parte de decisões que afetam a si e ao grupo. Portanto, não é estranho o fato de que ainda que a palavra cidadão esteja sempre na ordem do dia, por vezes as atitudes das pessoas estão pouco imbuídas de cidadania? Isso desemboca na hipótese de que talvez nós brasileiros não sabemos efetivamente o que é e como se dá a cidadania.

O vídeo da Escola Virtual da Câmara pode ajudar nessa compreensão:
<https://youtu.be/xF0JJ-fosys> (acesso: 11/03/2019).



[MOMENTO 2]

Utilize as anotações colhidas durante as exposições e os diálogos para elaborar um relato sobre a discussão acerca da cidadania. Troque seu texto com o de outro estudante. Destaque no texto do colega apenas o trecho que você considera mais significativo para discussão em sala e que contribua para uma definição eficaz de cidadania, dirimindo dúvidas e ambiguidades.

Ao final, teremos uma definição para cidadania apreendida diferentemente da forma como apreendemos uma definição ao lermos o verbete no dicionário. Consequentemente, compreender a ideia que a palavra "cidadania" encerra, é uma das facetas do tornar-se cidadão. A seguir, anote a definição a que chegou para cidadania em seu caderno. Depois, descreva, ao seu ver, como alguém se torna cidadão.

[MOMENTO 3]

Por que a Constituição de 1988¹ ficou conhecida como "Constituição Cidadã"? O artigo 5º, por exemplo, é um clássico e pode ser o ponto de partida para essa investigação.

ARTIGO 5º DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade."

Você concorda com a afirmação de que todos os dias este artigo é claramente desrespeitado no Brasil? Por qual razão você acha que essa pergunta ainda permeia nosso cotidiano?

Espera-se que os textos jurídicos tenham reduzida margem para múltiplas interpretações, então, pergunta-se: "o texto constitucional é claro, objetivo e inequívoco? E os demais textos jurídicos?" Abaixo há trechos da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei 11.340. Estude-os e desenvolva a questão acima, justificando sua resposta e explicitando suas dúvidas, em seu caderno.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Leia o artigo 6º, que elenca os direitos sociais, de forma que você saiba quais são, e o artigo 7º, que desdobra os direitos dos trabalhadores.

1 BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Figura 14: Abordagem do conteúdo Cidadania no material didático.
Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p. 73)

Conforme demonstrado na Figura 14, a discussão acerca da Cidadania apresentada pelo material fica restrita a leitura e análise de textos jurídicos, importantes para o processo social da cidadania após a Constituição Federal de 1988, entretanto existem tantas outras que poderiam ser abordadas caso o enfoque a partir do caráter jurídico da cidadania esgotasse a problemática.

Entretanto, existem muitas óticas para se analisar a questão da Cidadania, uma delas é a análise embasada por teorias sociológicas como deveria ser a abordagem pedagógica da Sociologia. Do jeito que está posta a reflexão sobre a Cidadania no referido material, qualquer professor de qualquer disciplina pode lecionar. Não há a problematização da Cidadania pela ótica da Sociologia esperada para o Ensino Médio, ou seja, o referido material não leva em consideração o que é recomendado pelo próprio currículo de Sociologia (SÃO PAULO, 2011), os princípios epistemológicos: olhar sociológico: o estranhamento e a desnaturalização.

Há uma pobreza conceitual gritante no Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola-Sociologia 3º Ano, 1º Bimestre (SÃO PAULO, 2020) e sequer há a abordagem das temáticas correlacionadas a cidadania: luta de classes, desigualdade social, aparato jurídico burguês, democracia, Estado democrático de Direito, a divisão social do trabalho e a problemática do desemprego, movimentos sociais, questão das minorias, o contexto histórico da constituição dos quatro tipos de direitos, cidadania digital, etc. A noção de Sociologia como disciplina de desenvolvimento de habilidades e não de problematização de conhecimentos/conteúdos empobrece a reflexão sobre a Cidadania e leva o aluno a decorar os direitos e deveres e artigos de leis e até aprender a criar projetos de lei como atividade pedagógica, conforme nos mostra a imagem da página final do Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola- Sociologia 3º Ano, 1º Bimestre (SÃO PAULO, 2020).

Contudo, sem o embasamento teórico necessário para a compreensão sociológica de que a cidadania é resultante de um processo social e histórico e sem compreender as contradições presentes nas relações sociais da sociedade capitalista, os alunos terminarão o Ensino Médio, como autômatos sociais decoradores de direitos e cumpridores de deveres, sem exercer a cidadania, participando e interagindo nas questões da sociedade em todos os seus contextos, ou seja o que é esperado ao final do bimestre para o estudo da Cidadania de acordo com o referido material, conforme mostra a Figura 15 a seguir:

[MOMENTO 4]

Você deve ter observado que as três leis guardam formatação semelhante. São compostas por artigos, parágrafos e outros elementos. Você sabe o que caracteriza cada um desses itens? A maioria das pessoas não sabe[!]; e isso acaba, muitas vezes, dificultando o entendimento da lei.

A Escola Virtual da Cidadania da Câmara dos Deputados oferece um curso à distância em parceria com o Parlamento Jovem Brasileiro², no qual explica, dentre outras coisas, a elaboração de um projeto de lei. O conteúdo do curso aborda, de forma didática, os elementos que compõem uma lei, sua disposição, sua intencionalidade etc., de forma a facilitar a compreensão desse formato de texto. Acesse o site (<http://twixar.me/Cvs3>), ele pode ajudar bastante na atividade que finalizará o bimestre, que é a elaboração de um projeto de lei sobre a “temática cidadã”, com seus direitos e deveres.



Lembre-se que nenhuma lei pode contrariar a Constituição. Forme com seus colegas um grupo para propor um projeto de lei, uma vez que muitas leis têm autoria coletiva.

O ponto de partida é: *Não é estranho a necessidade de haver leis e estatutos para garantir os direitos das populações mais vulneráveis e indefesas? Se temos uma Constituição Cidadã, não é estranho que tomemos como natural a existência de leis que garantam direitos para populações vulneráveis? Por si só, como cidadãos que somos, vivendo em sociedade, não deveríamos proteger as populações vulneráveis? Questionar a necessidade de leis que protejam os mais vulneráveis ao afirmar que a Constituição já faz isso não é uma forma de os deixar propositalmente, ou mesmo inconscientemente, desamparados?*

Essas considerações e questionamentos devem ser refletidos no projeto de lei que vocês apresentarão ao final da atividade, cuja exposição será para toda a classe, onde o grupo defenderá a necessidade de aprovação do projeto. Aos colegas caberão questionamentos sobre a constitucionalidade, impacto social, impacto no orçamento público etc.

Chegamos ao final do bimestre. Falar de cidadania é bastante complexo porque é um tema amplo, recorrente e sempre urgente. Você deve ter observado que sua participação e a dos colegas nas aulas foi de fundamental importância, por conta dos direitos e deveres que têm para com suas próprias aprendizagens. Exatamente como ocorre com o cidadão, que exerce a cidadania participando e interagindo nas questões da sociedade em todos os seus contextos. O projeto de lei que você elaborou sozinho, ou em conjunto com os colegas, é um grande passo. Que tal transformá-lo em um “projeto de iniciativa popular” e apresentá-lo à Câmara dos Deputados?

Abraço e até o segundo bimestre.

Figura 15: Abordagem do conteúdo Cidadania.

Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p. 79).

Como pode ser observado na Figura 15, o referido material didático finaliza a sua proposta pedagógica, o momento 4, de forma bastante sucinta, propondo a elaboração coletiva de um projeto de lei, mantendo a reflexão no aspecto jurídico da Cidadania.

Elaborar de forma mecânica um projeto de lei, ainda que o mesmo seja voltado para a observação dos direitos do cidadão e para apresentar soluções para determinado problema social, sem levar em consideração a discussão teórica e a problematização da historicização da cidadania no Brasil, não produzirá aprendizagem significativa da Cidadania.

Tal estrutura de material didático não visa promover o olhar sociológico, pois não aponta para a discussão sociológica do conteúdo: Cidadania. O material didático Caderno do Aluno não apresenta a cidadania em perspectiva histórica, tampouco com rigor teórico da análise objetiva, limitando-se a defini-la pelo caráter jurídico.

Sociologia se faz com discussão teórica de conceitos sociológicos e não com desenvolvimento de competências e habilidades, tais como; o simples conhecimento dos direitos e das leis que observam a cidadania ou da produção de que nos leva a conclusão de que a inexistência do Caderno do Aluno São Paulo Faz Escola-Sociologia (SÃO PAULO, 2020) não faria a diferença para o processo ensino aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio paulista.

2 A SOCIOLOGIA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Para entendermos o contexto atual do ensino da Sociologia bem como a problemática enfrentada pelo docente em seu fazer pedagógico cotidiano no Ensino Médio brasileiro, é imprescindível analisarmos a sua trajetória histórica enquanto componente curricular na educação básica brasileira.

Nesse capítulo, realizamos um estudo sobre a trajetória histórica da Sociologia na Educação Básica brasileira, procurando destacar alguns aspectos que têm caracterizado a relação entre a Sociologia, educação secundária e Ensino Médio, e por conseguinte, o papel da Sociologia na Educação brasileira, durante os sucessivos governos e contextos político-sociais brasileiros.

A pesquisa de Souza (2017) nos aponta que a primeira aparição da Sociologia se culminou com a chegada do pensamento positivista ao Brasil, no final do século XIX. Segundo Oliveira (2013, p.335), “a Sociologia enquanto disciplina escolar apresenta uma série de particularidades, talvez a mais proeminente refira-se a sua intermitência no currículo escolar”.

Tal perspectiva está em consonância com os estudos de Souza (2017, p.35) que nos afirmam que “ a Sociologia entrou e saiu, repetidas vezes, da grade curricular obrigatória do ensino médio”. Uma das particularidades da Sociologia no Brasil está, já, no seu processo embrionário de institucionalização, conforme nos aponta a pesquisa de Freitas e França (2016, p.41)

ocorreu por meio do antigo curso normal e do curso secundário, ainda nas primeiras décadas do século XX, e não em cursos regulares de formação específica em Ciências Sociais. Enquanto em alguns países a Sociologia foi introduzida como disciplina nas Faculdades de Direito, no Brasil foi por meio do ensino secundário.

A implementação do ensino de Sociologia no Brasil é marcada pela intermitência, isto é a não-presença constante no currículo da Educação básica do Brasil, também foi fortemente influenciada pelo contexto social, conforme frisou o autor Jinkings, vários acontecimentos sociais pontuais contribuíram, tais como:

A efervescência social, política, intelectual e cultural do início do século XX, expressa no Brasil em acontecimentos e movimentos como **o tenentismo, as lutas operárias, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Semana de Arte Moderna, as chamadas Revolução de 1930 e Revolução Constitucionalista de 1932**, favorecia a reflexão sobre a vida social e o sistema capitalista que se estruturava no país (JINKINGS, 2007, p. 117, negrito nosso).

A partir de uma análise sobre a trajetória da Sociologia, desde 1982 até a Reforma do Ensino Médio, (BRASIL, 2017) e a homologação da primeira BNCC Ensino Médio, (BRASIL, 2018), o que se pode notar além dos fatos históricos e a materialidade das relações sociais no Brasil, é a feitura de diversas reformas educacionais que ora reimplantaram, ora excluíram a Sociologia, culminando na hibridização do Ensino Médio e do componente curricular Sociologia (obrigatório na parte comum da BNCC e facultativo nas 1200 horas destinadas aos itinerários formativos optativos) conforme prescreve a BNCC-Ensino Médio (BRASIL, 2018).

2.1 Da proposta de inclusão da Sociologia para educação pública de Rui Barbosa de 1882 até o fim do período de Ditadura Militar, 1985

Visando dar sequência à nossa pesquisa, ao nos referirmos sobre o ensino de Sociologia no Brasil, levaremos em consideração o que foi apontado pelos seguintes autores da literatura disponível sobre o tema: Corrêa (1996), Romano (2009), Moraes (2011), Feijó (2012), Machado (2012), Oliveira (2013), Jinkings, (2007), Freitas e França (2016), Meucci (2015), Simões, (2017), Souza (2017), Turini (2019).

De acordo com Feijó (2012) no final do Segundo Reinado, em 1882, houve a primeira sugestão da Sociologia como disciplina, pela proposição de projetos de lei que incluíam a disciplina no ensino secundário, da autoria do deputado Rui Barbosa.

A pesquisa de Romano (2009, p.38) também encaminha essa perspectiva: e afirma que “a primeira proposta de implantá-la na escola pública veio com Rui Barbosa, em 1882, na qual pretendia que o primário tivesse a disciplina “Noções de Vida Social” e o secundário “Elementos de Sociologia”. Segundo Feijó (2012, p.134):

Foi no processo de desagregação da sociedade escravocrata e senhorial que se deu a incorporação da sociologia à cultura brasileira, inicialmente nos primeiros cursos voltados à formação de professores, sob a influência do pensamento positivista de August Comte.

Esse começo da Sociologia na educação brasileira a partir da sugestão de Rui Barbosa, apresentada nos seus pareceres não chegou a ser oficializado pelo Estado brasileiro, entretanto é um marco histórico para o ensino de Sociologia na educação básica, conforme afirma Moraes (2011, p.361):

Rui Barbosa e os “Pareceres” de 1882-83 passaram a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira. No entanto, o projeto de Rui Barbosa, que nem foi lido nem aprovado, embora se referindo também à escola secundária brasileira, para a qual propunha o ensino de Sociologia [...] Assim, quer por não ter sido oficializada, quer pela não especificidade, os pareceres de Rui Barbosa têm importância relativa como um marco na história do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira.

Segundo Machado e Totti (2013, p.144) “a Sociologia como disciplina do currículo escolar teve seu início no Brasil com o advento da República, quando o então ministro da educação Benjamin Constant, iniciou uma Reforma da Instrução Pública, em 1890”.

A pesquisa de Carvalho (2015, p.3) que: “a história pedagógica da Sociologia começa no final do século XIX, em 1890, quando Benjamin Constant a insere em sua proposta de reforma do ensino como disciplina obrigatória, tantos nos cursos superiores quanto secundários”.

Após essa estreia da Sociologia na educação brasileira⁹, esse componente curricular passou por um processo de quase um século e meio de idas e voltas na grade curricular da educação básica, ocasionadas por uma série de reformas educacionais que permearam diversos contextos político-sociais do Brasil. Na perspectiva de Corrêa (1996, p.41) acerca da estreia da Sociologia na educação brasileira:

A existência da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, não é recente. Data de 1890, com Benjamin Constant, dado a influência do mesmo nas tomadas de decisão do ministério, da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos; propôs uma reforma de ensino, introduzindo a Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos superiores e secundário [...] Com a morte de Benjamin Constant, na época da implantação dos novos currículos, a questão da Sociologia foi deixada de lado. Em 1925 com a reforma Rocha Vaz, a disciplina foi introduzida na prática em escolas secundárias brasileira.

Analizando a pesquisa da autora sobre a estreia da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino brasileiro, em 1890, nos fica evidente a influência política do ministro nas tomadas de decisões do governo e na educação brasileira da sua época, bem como a desconsideração por parte do governo sobre a Sociologia, após a morte de Benjamin Constant sendo novamente introduzida apenas em 1925.

No entender de Freitas e França (2016), o ministro Benjamin Constant, em 1891, foi o segundo ator social a requisitar a inclusão da Sociologia no ensino brasileiro e:

no Brasil, no ano de 1891, após a Proclamação da República, a Sociologia foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, a ser ministrada no sétimo e último ano do ensino secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas

⁹ Oliveira (2013, p.336) afirma que a introdução da Sociologia na escola se deu em um período anterior à criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, o que veio a ocorrer nos anos de 1930, de modo que, os primeiros professores de Sociologia eram predominantemente autodidatas.

nos anos anteriores no ideário do Positivismo de Comte. (FREITAS e FRANÇA, 2016, p.4)

Já para Feijó (2012), a Reforma Benjamin Constant (BRASIL,1891) além de prescrever a Sociologia como disciplina obrigatória no último ano de formação dos alunos também visava tornar o ensino secundário laico e científico. Tal expectativa não se cumpriu de acordo com a pesquisa de Bispo (2003, p.30):

A Reforma Benjamin Constant foi operacionalizada apenas parcialmente [...] durante todo o final do século passado, a edição de diversos dispositivos legais modificou paulatinamente a proposta de certificação, exames e organização curricular da reforma. Tais dispositivos foram consolidados no Decreto nº 3.980, de 1º de Janeiro de 1901, a denominada reforma Eptácio Pessoa, que retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada.

Essa inserção, apesar de ser um passo inicial imprescindível, se mostrou fugaz, pois, em 1901, com a Reforma Eptácio Pessoa ¹⁰, deixando de ser obrigatória no currículo da escola média, conforme nos aponta Feijó (2012, p.133):

Em 1901, já com um presidente civil no poder, a Reforma Eptácio Pessoa realizou diversas alterações na Reforma proposta por Benjamin Constant, retirando a obrigatoriedade da Sociologia das escolas, sem que a disciplina tivesse sido incluída, de fato, nos currículos escolares.

Segundo Moraes (2011) essa reforma, que visava tornar obrigatório o ensino de Sociologia, não se concretizou devido a desentendimentos entre o autor Benjamin Constant e o marechal-presidente Manoel Deodoro da Fonseca. Apesar de tal fato negativo para a inserção da Sociologia na Educação Básica brasileira, segundo Oliveira (2014, p.102):

É a partir dos anos de 1920 que temos um processo de institucionalização e sistematização da Sociologia, destaca-se o fato que em 1925 temos a reforma educacional promovida por João Luiz Alves-Rocha Vaz que introduziu a Sociologia no currículo da Escola Normal e da Secundária.

Em 1925, com a Reforma João Luiz Alves conhecida como Reforma Rocha Vaz (BRASIL,1925) e estabelecida pela Lei n.16.782-A, de 13/01/1925¹¹, a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios, no sexto ano conforme o seu Art.47. Souza (2017, p.37) também compartilha desse pensamento e postulou que “em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Decreto n.16.782-A) torna obrigatória a disciplina de Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios”. Conforme salienta Feijó (2012, p.136):

¹⁰ Sobre a Lei da Reforma Eptácio Pessoa, consultar: HISTEDBR (s/d)

¹¹ Sobre a Reforma Vaz, consultar: Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925).

Em 1925, a Sociologia volta a figurar como disciplina do ensino secundário, quando uma nova reforma educacional, Reforma Rocha Vaz, trazia novamente a preocupação com o caráter formativo dos adolescentes. [...] A Sociologia tornou-se, então, disciplina obrigatória do 6º ano juntamente com História da Filosofia, Literatura Brasileira e Literatura das Línguas Latinas.

Segundo Oliveira (2013, p.335), a sugestão de Rui Barbosa e da proposta de inclusão da Sociologia como disciplina escolar pela Reforma Benjamim Constant não surtiram o efeito esperado pelos defensores da Sociologia e “é apenas a partir dos anos de 1920 que está passa a se consolidar como disciplina escolar, por meio das reformas Rocha Vaz (1925) e a Francisco Campos (1931)”. No entendimento de Guelfi (2001) durante o período de 1925 a 1942 a Sociologia como disciplina escolar continuou regular e obrigatória. O estudo de Souza (2017, p.37) também nos apontam essa perspectiva:

De 1925, passando pela Reforma Francisco Campos de 1931 que, através do decreto n. 19.890, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, até o ano de 1942, a Sociologia figurou entre as disciplinas obrigatórias do sistema escolar brasileiro. Foi neste ano que a Reforma Capanema marcou o fim de sua obrigatoriedade.

Em 1931, sobre a vigência do mandato político do então Presidente da República Getúlio Vargas, a reforma educacional Francisco Campos¹² promovida pelo Ministro da Educação Francisco Campos, garantiu a permanência da Sociologia e segundo Freitas e França (2016, p.43):

A Reforma de 1931 realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter da disciplina de Sociologia no Ensino Secundário como preparatória para o Ensino Superior. O adolescente passava por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar de dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura.

A Reforma educacional conhecida como Francisco Campos (BRASIL, 1931), conforme nos frisa a referida autora, garantiu a permanência do componente curricular Sociologia na Educação secundária como proposta de preparar os jovens para o Ensino Superior. Há um objetivo pedagógico mais pautado na formação para um novo nível de ensino do que a formação do pensamento crítico.

Segundo Meucci (2015), o componente curricular Sociologia desapareceu do currículo pela Reforma Capanema (Brasil, 1942, Decreto nº 4.244 de 9 de Abril de 1942) que instituiu o ensino secundário em duas modalidades: clássico e científico

¹² Sobre a Lei da Reforma Francisco Campos, consultar: Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931 (BRASIL, 1925).

(cada uma de três anos), e ambas, não abordaram o conhecimento sociológico. Essa perspectiva de Meucci é consonante com o parecer de Moraes (2011, p.363) sobre 1942, o contexto da Reforma Capanema que:

[...] Marca o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária (que durou, repita-se, de 1925 a 1942). A Reforma reorganizou a educação brasileira, em especial redefinindo o ensino secundário, agora dividido em dois segmentos, ginasial (4 anos) e colegial (3 anos).

A Reforma Capanema passa a ser um novo golpe contra a permanência da Sociologia no ensino secundário, conforme aponta a pesquisa da referida autora, ao mesmo tempo em que reorganizou a educação brasileira. Segundo Machado e Totti (2013, p.150) “a reforma Capanema de 1942 vigorou até 1961, quando a Lei Federal nº 4.024, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulando o ensino de educação básica em todo o país”.

Conforme aponta a pesquisa de Machado e Totti (2013) a Reforma educacional Capanema teve duração de dezenove anos. Moraes (2003, p.7) nos afirma que na Reforma Capanema “a sociologia é excluída do currículo, e deixa de ser obrigatória no curso clássico e no científico, segmentos alternativos que constituíam o colegial e segunda parte do ensino secundário; aparecendo no curso normal como sociologia educacional”.

A perspectiva de Moraes corrobora com a de Carvalho Filho (2014, p. 76) e afirma que: “durante os anos de 1942 a 1961, com a Reforma Capanema, a sociologia não somente perdeu seu caráter obrigatório, mas foi novamente excluída dos programas escolares.” Entretanto, frisamos que a década de 50 foi importante para a discussão acerca da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica brasileira, conforme salientam Machado e Totti (2013, p.145):

O debate acerca da obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi incorporado na Universidade e pela intelectualidade nos anos 1950, sendo marco fundamental de um enorme embate na história da sociologia brasileira. Esses debates tiveram o ápice no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, realizado na cidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Segundo Moraes (2003), durante o período, especificamente uma década, de 1961-197, a Sociologia passa a figurar na Educação Básica brasileira como um componente curricular de caráter optativo. De acordo com Feijó (2012) a primeira LDB (BRASIL, 1961) não apresenta mudanças significativas para a ensino secundária-

rio com poucas diferenças da Reforma Capanema e não garantiu a obrigatoriedade da Sociologia na educação básica.

O pensamento de Souza (2017, p.37) também nos orienta que a “primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), firmada em 1961, pouca coisa alterou na estrutura educacional que emergiu após a Reforma Capanema, e tornou a Sociologia uma disciplina opcional dentre mais uma centena de outras.”

2.2 O componente curricular Sociologia no Ensino Médio do Brasil pós-64

Em 1964, por meio de Golpe Militar, é instaurado, no Brasil, o regime autoritário da ditadura civil-militar. Período de atentado à democracia brasileira que perdurou por durante 21 anos. Segundo Freitas e França (2016, p.45) durante esse período histórico do Brasil“ o ensino de Sociologia foi eliminado da educação básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto Lei n. 869 de 1968”.

De acordo com Machado e Totti (2013, p.151) “dentre as mudanças determinadas pelo Conselho Federal de Educação não constava referência alguma à introdução da Sociologia como disciplina obrigatória ou optativa”. Esse período foi considerado uma baixa para as Ciências Humanas no ensino secundário, conforme nos aponta a pesquisa de Mota (2005, p.94):

A partir de 1964, em virtude da nova orientação política que passa a dirigir o país, as intervenções e propostas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação profissionalizante. Não somente a sociologia, mas também a filosofia e as ciências humanas de maneira geral foram retiradas do ensino secundário.

Durante a Ditadura, de 1964 até 1985, a educação secundária passou a ser pautada em um caráter “profissionalizante e pragmático” (FEIJÓ, 2012, p.142) e a Sociologia foi excluída do currículo, ficando restrita apenas a formação de educadores primários e acabou sendo substituída pelas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. De acordo com Lima (2014, p.3):

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-85) o ensino de Sociologia foi banido do ensino secundarista. Em 1971 este ensino foi definitivamente retirado e substituído pelos ensinamentos de Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC.

A Lei de Diretrizes e Base de 1971¹³ - Lei 5692/71 | Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 afirma em seu Art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). De acordo com Neto (2012, p.4):

Em 1971, uma nova reforma é realizada, a lei nº 5.692, Reforma Jarbas Passarinho, que modifica mais uma vez a estrutura da organização escolar no país, que até o momento seguia as determinações da reforma Capanema. [...] Nesta nova reforma o grande problema da sociologia vinha no sentido de que as novas orientações curriculares exigiam disciplinas que possibilitassem uma aplicação prática de seus conteúdos. No caso a reflexão proposta pela Sociologia era abstrata demais.

Durante esse período histórico brasileiro, a educação esteve voltada mais para o âmbito técnico e pragmático e a Sociologia foi vista de modo bastante reducionista e de certa forma proposital pelas elites que influenciavam a política e o espaço educacional, “como sinônimo de comunismo, e seu ensino passa a ser visto como uma forma de aliciamento político” (FEIJÓ, 2012, p.143). Acerca desse episódio segregador e excludente do ensino de Sociologia na escola pública no Brasil influenciada pelo militarismo, a autora Meucci (2015, p.255):

Em 1969, o Decreto-lei 869 (Brasil, 1969) introduziu também a Disciplina Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os níveis e em todas as escolas do país. De certo modo, OSPB e Educação Moral e Cívica cumpriram, para a ditadura nos anos de 1960 e 1970, as funções normativas que antes a Sociologia cumpriu. Por isso, ao longo da ditadura, a Sociologia permaneceu muito restrita ao campo de formação de educadores primários.

A pesquisa de Machado e Totti (2013) nos frisa que, durante o supracitado período, a definição do rol de disciplinas obrigatórias e complementares para a Educação Básica ficou a cargo de cada Estado brasileiro e o Estado de São Paulo não incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular da escola secundária. Através da análise do pensamento e estudo dos autores supracitados podemos compreender que, nesse primeiro século, a Sociologia na educação brasileira, ficou profundamente marcada pela intermitência, sendo praticamente excluída durante as duas décadas da Ditadura Militar. Em São Paulo, na década de 60, a partir da Lei nº 10.038 e alguns decretos e resoluções acrescidos, a Sociologia

¹³ Sobre a Lei de Diretrizes e Base de 1971, consultar Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

voltou a configurar na grade curricular da escola secundária, em uma “lista de disciplinas optativas e outra de disciplinas obrigatórias a serem adotadas no ciclo colegial secundário e normal.” (MACHADO e TOTTI, 2013, p.152).

Em 1971, com a Lei nº 5.962, a Educação brasileira, (no caso os 1º e 2º graus), passa por um processo de reformulação, com uma parte comum de disciplinas obrigatórias e outra com optativas. De acordo com Machado e Totti (2013), a Sociologia passou a ser ministrada apenas no curso normal de formação de professores.

A ausência de obrigatoriedade do componente curricular Sociologia persistiu até 1982 “quando a lei n. 7044\82, passou a flexibilizar a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaços para uma educação mais formativa geral.” (SOUZA, 2017, p.38). Na década de 1980, a Sociologia passou a ser optativa nos currículos brasileiro, conforme nos aponta a pesquisa de Freitas e França (2016, p. 46-47)

com a Lei federal n. 7044/82 (BRASIL, 1982) e a Resolução SE/SP n. 262/83 (SÃO PAULO, 1983), abriu-se a possibilidade de inclusão da Sociologia no então 2º grau como disciplina optativa, e coube à direção de cada escola fazer a escolha em inserir a disciplina no currículo escolar. Isso proporcionou a inclusão gradativa da disciplina no 2º grau.

Segundo Turini (2019) a década de 1980 é um período importante para a volta e a reabilitação da Sociologia e do ensino de Sociologia no Brasil. De acordo com o referido autor, o processo de reinserção da disciplina Sociologia na Educação Básica acontece, ao mesmo tempo em que, se dá o reconhecimento e regulamentação da profissão de sociólogo. Essa reinserção da Sociologia não foi marcada pelo caráter de obrigatoriedade. Em 1996, o art. 36, § 1º inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996), determinava que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Ou seja, trinta e dois anos depois da ditadura civil-militar, mesmo assim, essa Lei voltada para a Educação não correlacionou a Sociologia (e a filosofia) como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio. Tal estado de coisas permaneceu até 2008, mesmo com o envolvimento de vários setores, segmentos e profissionais relacionados à Sociologia, conforme nos aponta o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4- Contextualização do processo de reinserção da Sociologia no Ensino Médio (1996-2008).

1996- SETEMBRO- 10º Congresso Nacional dos Sociólogos (RS) que define objetivo a médio e longo prazo da FNSB: a implementação da Sociologia no Ensino médio. DEZEMBRO-Aprovação da LDB
1997- OUTUBRO: Projeto do Padre Roque Zimmermann
1998- JANEIRO- Parceria entre Sinesp e Apeoesp de uma agenda comum para a luta em defesa das disciplinas no Ensino Médio. JUNHO- Parecer do CNE 15/98 e Resolução 03/98 negam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio- I Encontro Estadual de professores de Sociologia e Filosofia.
1999
2000
2001- AGOSTO- Manifesto de Apoio ao projeto de Lei do Padre Roque Zimmermann, assinado por mais de 350 entidades (sindicais, científicas, acadêmicas e profissionais) SETEMBRO- projeto aprovado no Congresso (40 votos a favor X 20 contra). OUTUBRO- Fernando Henrique Cardoso veta o projeto de lei.
2002
2003- FEVEREIRO – Contato com Cristovam Buarque (MEC). O deputado Ribamar Alves (PSB-MA) reapresenta o PL do Padre Roque com algumas modificações. JUNHO- Audiência com o MEC; Audiência pública da CE da Câmara dos Deputados sobre o projeto que obriga as referidas disciplinas no Ensino Médio. Estiveram presentes a FNSB, UBES, UESES, UPES (PR), UPES (SP), AESP, CNPL. JULHO- FNSB entra em contato com Cristovam Buarque (MEC) AGOSTO- Discussão entra na pauta (Congresso e Senado)
2004: JUNHO – Um requerimento de 51 deputados impede que o PL, aprovado pelas duas comissões da Câmara, segue direto ao Senado. O Sinesp, vendo que o processo pela via legislativa estava emperrado, decide oferecer ao MEC uma proposta detalhada, para que a Resolução 03/98 seja alterada.
2005: OUTUBRO – Sinesp consegue audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad. NOVEMBRO- o MEC envia proposta ao CNE para apreciação.
2006 -FEVEREIRO O CNE, através de sua Câmara de Ensino Básico -CEB, realiza a audiência pública com entidades ligadas à luta, contando com a presença de 20 pessoas, entre elas o Sinesp do comando nacional de luta comparecem à posse de novos conselheiros da CEB/CNE, entregam manifesto de apoio à luta e conversam com o ministro Haddad, pedindo-lhe mais uma audiência, comparecem à reunião do CNE, já sob presidência de Clélia Brandão Oliveira Craveiro. Como o parecer havia sido apresentado apenas na véspera da reunião, os conselheiros pedem que a decisão seja adiada para a decisão de julho, sinalizando aprovação futura da proposta. Nesse mesmo dia, Haddad e o secretário Chagas recebem mais de 20 lideranças do movimento no MEC, declaram de forma enfática que o governo apoia as mudanças no CNE. JULHO- O CNE aprova por unanimidade o parecer do Prof. César Callegari, que altera o artigo 10 da Resolução 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia. No Ensino Médio, dando aos sistemas estaduais o prazo de um ano para a implementação. AGOSTO- O ministro Fernando Haddad homologa o Parecer, publicado no DOU de 14/08. SETEMBRO- SEE/SP contesta a resolução do CNE/MEC e decide pela não obrigatoriedade das disciplinas. OUTUBRO- Encontro das entidades envolvidas na luta (sindicatos, confederações, associações científicas) para organizar um Encontro Nacional sobre o ensino de Sociologia e de Filosofia.
2007 – MAIO – SEE/SP elabora petição jurídica de inconstitucionalidade do Parecer do CNE/MEC 04/06. JULHO- realização do 1º Encontro Nacional sobre o ensino de Sociologia e Filosofia em São Paulo. SETEMBRO- Entidades entram com uma representação contra a indicação do 62/2006 da SEE/SP
2008- FEVEREIRO- Encontro entre SEE/SP e o Sinesp para “resolver” a situação jurídica das disciplinas Sociologia e Filosofia. MAIO- Congresso aprova o antigo Projeto de Lei de Ribamar Alves e institui a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia. JUNHO- O presidente em exercício José de Alencar sanciona o referido projeto. SEE/SP anuncia concurso para professores de Sociologia e Filosofia para o ano letivo de 2009

Fonte: Romano (2009, p.107-108).

Conforme pode ser observado no Quadro 4, o processo da implementação da Sociologia como disciplina obrigatória, no recorte temporal LDB (BRASIL, 1996) até o contexto de 2008, quando Sociologia e Filosofia passam a ser consideradas obrigatórias na grade curricular da educação básica brasileira.

O Quadro 4 também aborda a ênfase dada a importância da disciplina Sociologia para a Educação Básica brasileira que envolveu a atuação, o debate e o atendimento da reivindicação de diversos atores e segmentos sociais, tais como: sindicatos, professores, Conselho Nacional da Educação, Legislativo, em especial, o deputado Padre Roque Zimmermam, o Ministério da Educação, liderado pelo então ministro da Educação Fernando Haddad.

Apesar da política neoliberalista adotada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que priorizou a economia e não a formação integral dos alunos brasileiros, delegando a disciplina Sociologia o caráter de supérflua, destacamos o debate e a luta democráticos em prol da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica brasileira, proporcionado pelos diversos atores e segmentos sociais supracitados. Em 2001, surge uma possibilidade da reinserção da Sociologia no Ensino Médio segundo Oliveira (2013, p. 357):

A possibilidade da reintrodução da Sociologia, e da Filosofia, no Ensino Médio foi apontada em 2001, por meio de um projeto de lei de autoria do deputado federal Padre Roque, porém, o projeto após a aprovação no legislativo foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A pesquisa de Mota (2005, p. 95) compartilha desse apontamento e nos afirma que no ano de 2001, o projeto de lei (nº 3.178-B, de 1997) que tornaria o ensino da sociologia e da filosofia obrigatórios no ensino médio, de autoria do deputado Padre Roque (Partido dos Trabalhadores do Paraná), foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

O veto do presidente Fernando Henrique Cardoso¹⁴, um sociólogo de formação ao projeto de lei Nº 3.178/1997¹⁵ que visava alterar os dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.934 de dezembro de 1996, LDB (BRASIL, 1996) que estabelecia as

¹⁴ Fernando Henrique Cardoso (1931) doutor em Ciências Sociais pela USP e professor emérito da Universidade de São Paulo, sociólogo. Foi Presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002.

¹⁵ Sobre o projeto de Lei nº 3.178/1997 vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, consultar: (BRASIL, 1997).

diretrizes e bases da educação nacional do deputado padre Roque Zimmermann foi bastante simbólico e fomentou interpretações diversas.

Uma delas, é o fato de um presidente sociólogo, em um contexto histórico de regime democrático, não respeitar o exercício e a voz do Legislativo, negando a possibilidade da efetivação da Sociologia no currículo oficial e o acesso de milhões de jovens brasileiros à um conhecimento fundamental para compreender o processo histórico do Brasil e a dinâmica da realidade social brasileira. Segundo Mota (2005, p. 95):

No Diário Oficial da União de 9 de outubro de 2001 foram publicadas as razões do veto: a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada.

A justificativa do então presidente Fernando Henrique Cardoso para o veto não foi pautada na importância do componente curricular Sociologia para a formação integral dos alunos brasileiros, conforme alegou Turini (2019, p. 53):

Em 8 de outubro de 2001, FHC justificou seu veto, afirmando que os conteúdos de Filosofia e Sociologia já eram contemplados em outros componentes curriculares, que a sanção do projeto ocasionaria forte impacto nos cofres públicos e que, sobretudo, não havia número de profissionais qualificados para atuação docente.

Tal decisão governamental, frisada pelo referido autor também está atrelada ao projeto de sociedade estabelecido pelo seu governo de viés político neoliberal, marcado por decisões políticas como privatizações e terceirizações e cortes de investimento em projetos sociais que não atendem necessariamente os interesses populares e sim a demanda do mercado.

Podemos pensar também que o caráter crítico e questionador da Sociologia, ciência que tem como objetos de estudo: a política, as formas de governo, as relações sociais na sociedade capitalista e o próprio processo da Modernidade, sendo capaz de fornecer instrumentos de criticidade para os jovens estudantes do Ensino Médio; possa ter sido colocado na balança das decisões presidenciais, afinal o veto foi a uma proposta elaborada por um parlamentar, votada no plenário e fruto de demandas sociais e debates públicos e a justificativa alegada pelo presidente sociólogo foi reducionista. De acordo com Oliveira, Amurabi e Cigales (2019, p. 43) os avanços legais sobre a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória tem como marco a LDB (BRASIL, 1996) que “se desdobra no parecer do CNE/CEB nº

38/06, que se posicionou de forma favorável à inclusão da sociologia e da filosofia no ensino médio.”

A LDB (BRASIL, 1996) foi um importante momento para o ensino de Sociologia, mesmo que não tenha apontado de forma explícita, em seu texto jurídico, a obrigatoriedade da Sociologia, entretanto há um percurso complexo até a Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008), marcado por textos normativos como as DCNEM (BRASIL, 1998) e PNCEM (BRASIL, 1999) que requisitavam o ensino de Sociologia no Ensino Médio pautado na Interdisciplinaridade, dessa forma o ensino de Sociologia no Ensino Médio continuou sendo de caráter não obrigatório até 2008.

Segundo Oliveira e Cigales (2019), a lei nº 11.684/08 consolida a presença obrigatória da Sociologia e da Filosofia no currículo escolar do Ensino Médio. De acordo com Oliveira (2013, p.359) em “2006 o CNE emite um parecer favorável à introdução da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, e em 2008 a Lei nº 11.684/08¹⁶ foi aprovada, tornando obrigatório o ensino de Sociologia e de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio no Brasil”

E de acordo com Bodart e Tavares (2018, p.8) “ a Sociologia retornou ao Ensino Médio como disciplina obrigatória por meio da Lei nº 11.684/08, entrando em vigor no ano seguinte, em 2009”.

Essa lei foi sancionada pelo então presidente José Alencar e visava alterar o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008), que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

2.3 Análise dos documentos que balizaram o ensino de Sociologia no Ensino Médio

Há um considerável número de documentos que balizaram e forneceram diretrizes para o componente curricular Sociologia no Ensino Médio brasileiro. Esse item está voltado para a pesquisa e reflexão sobre o que os documentos oficiais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996), propunham para o ensino de Sociologia, todos substituído pela BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), e destarte, essa pesquisa que tem como um dos objetivos refletir sobre a historicidade

¹⁶ Sobre a Lei 11.684/08, consultar: (BRASIL, 2008).

do ensino de Sociologia na educação básica do Brasil, analisará os seguintes documentos: As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) de 1998: Parecer CNE/CEB Nº 15/98 (BRASIL, 1988) e Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), (BRASIL 1999), os PCN+ Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2002), Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (OCEN), (BRASIL, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), (BRASIL, 1996, p.1)¹⁷, apesar de ser a terceira Lei de Diretrizes e Bases nacional é considerada um marco na educação básica brasileira, pois, foi elaborada levando em consideração os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e prescreve em seu Art. 2º:

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

A nomenclatura Ensino Médio como composição de níveis escolares aparece pela primeira vez na LDB (BRASIL, 1996) no Art. 21. “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

A LDB (BRASIL, 1996) acabou conferindo ao Ensino Médio uma identidade própria e o caracteriza como a etapa final da educação básica, devendo ter duração de três anos e de universalidade gratuita e estabeleceu em seu Art. 22 as seguintes finalidades para a educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Corroborando com essa perspectiva, o texto da LDB (BRASIL, 1996, p.12) voltou a mencionar o componente curricular Sociologia no rol de documentos oficiais da educação básica brasileira conforme está prescrito no Art.36:

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

¹⁷ Sobre a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), consultar: (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) apesar de não conferir no seu texto o status de disciplina obrigatória à Sociologia, citou a necessidade de abordagem dos conteúdos sociológicos no Ensino Médio e direcionou o ensino a preparação intelectual dos alunos para o exercício da cidadania, entretanto, abre margem até mesmo para a diluição e superficialização da Sociologia, pois, quando se fala em conhecimentos e não em componentes curriculares, esses podem ser lecionados em qualquer disciplina.

A LDB (BRASIL,1996) ressaltou a importância dos conhecimentos da Sociologia e obrigatoriedade dos alunos finalizarem o Ensino Médio com os domínios dos conhecimentos de Sociologia (e Filosofia) necessários à cidadania, entretanto não delimitou o lugar da disciplina Sociologia e nem especificou quais são os seus conteúdos na estrutura curricular.

Após a LDB 9.394/96 (BRASIL,1996), o Conselho Nacional da Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer CNE/CEB Nº 15/98¹⁸ e na Resolução CNE/CEB nº 3/98¹⁹.

O Parecer CNE/CEB Nº 15/98 que, estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio, apontava o encaminhamento pedagógico pautados na interdisciplinaridade e contextualização e “no tratamento de conteúdos de ensino que facilitem a constituição das competências e habilidades valorizadas pela LDB” (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 1998, p.58).

Além de estar focado na centralidade das competências, o Parecer CNE/CEB Nº 15/98 (BRASIL, 1998) também prescreveu a estrutura curricular do Ensino Médio dividida por três Áreas de conhecimento: Linguagens e códigos, Ciências da natureza e matemática e Ciências humanas, área da qual os estudos da Sociologia e a Filosofia (que não são apresentadas como disciplinas) necessários ao exercício da cidadania estão incluídos. A Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998, p.1) que visava instituir as DCNEM prescreveu em seu Art. 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem

¹⁸ Sobre o Parecer CNE/CEB Nº 15/98, consultar: (BRASIL, 1998).

¹⁹ Sobre a Resolução CNE/CEB nº 3/98, consultar: (BRASIL, 1998).

observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino.

Esse documento também foi pautado na interdisciplinaridade e contextualização e propõe no seu Art. 10º a base nacional comum dos currículos do ensino médio, dividida em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e estabelece Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios, deixando de incluir Sociologia e Filosofia como componentes curriculares, as reduzindo à conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Tais diretrizes não contribuíram para a composição e a inserção de um currículo mínimo de Sociologia no Ensino Médio, uma vez que, sequer a apresentou como um componente curricular.

A não inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio por tais documentos, abriu espaço para reducionismos pedagógicos e o tratamento superficial dos seus conteúdos, problemáticas, teorias e conceitos incorrendo na não contextualização e ausência de tratamento sociológico em abordagens pedagógicas de quem não é formado/licenciado na referida disciplina. Esse último fator colocou em contradição uma das exigências metodológicas das DCNEM (BRASIL, 1998): a contextualização.

Como um professor de Matemática que não conhece a história da Sociologia, seus contextos, principais autores teóricos, teorias, problemáticas e conceitos poderia realizar a contextualização dos conhecimentos de Sociologia?

O Parecer nº 38/2006²⁰ (BRASIL, 2006) foi um documento que tratou sobre as DCNEM (BRASIL, 1998) das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

De acordo com o Parecer nº 38/2006 (BRASIL, 2006, p.2-3), a análise do mérito sobre a inclusão de tais disciplinas como obrigatórias no Ensino Médio se apresentou favorável pelas seguintes proposições:

reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística

²⁰ Sobre o Parecer nº 38/2006, consultar: (BRASIL, 2006).

de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos.

Esse primeiro argumento apontava para o caráter humanístico e formador da Sociologia e foi respaldado pelos apontamentos de especialistas e educadores em geral. O segundo apontamento favorável do Parecer nº 38/2006 (BRASIL, 2006) está no próprio texto da LDB (BRASIL, 1996) que apregoava o caráter de essencialidade aos conhecimentos da Sociologia e a sua contribuição ao exercício da cidadania. O documento apontava:

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 dele. (BRASIL, 2006, p.3).

Nesse sentido, o documento salientou a adesão ampla das escolas estaduais ao ensino de Sociologia e Filosofia, argumento que desconstrói a desculpa da burocratização do processo de implementação de tais componentes curriculares na escola básica. O documento propôs a alteração do § 2º do Art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998) com a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Segundo o Parecer nº 38/2006 (BRASIL, 2006) aprovado em 06 de Julho de 2006, devia ser incluído o § 3º no Art.10º da Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998) “No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”. Ou seja, tal documento aprovado em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação prescreveu o restabelecimento da Sociologia (e da Filosofia) como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Tais documentos não apresentaram propostas curriculares para o ensino de Sociologia e se limitaram a apresentar diretrizes sobre em que sentido o componente curricular, ou conjunto de conhecimentos da Sociologia deveria compor a grade curricular do Ensino Médio, seja de modo optativo ou obrigatório.

Para o Ensino Médio, nível escolar no qual, a Sociologia está localizada na educação básica brasileira, criou-se o os PCNEM-Ciências Humanas e suas

tecnologias, (BRASIL, 1999), um documento normativo que apontava as competências e habilidades como diretrizes para o conhecimento a ser abordado por cada disciplina.

Na introdução do PCNEM-Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999), são explicados os procedimentos adotados na elaboração dos Parâmetros, resultado de discussões e consultas iniciadas em 1996, afirmando que esse foi elaborado a partir das considerações de especialistas e professores do Ensino Médio e de acordo com as disposições do Parecer CNE/CEB Nº15/98 (BRASIL, 1998), que integrava e a Resolução nº 3/98 (BRASIL, 1998), documentos estudados no item anterior.

No tópico: O sentido do aprendizado na Área, o PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999), refletiram sobre o papel das Ciências Humanas na história da educação brasileira.

O PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999, p.8) “reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser, focando mais nas habilidades e competências do que no conhecimento de cada disciplina componente dessa área.

As referências do PCNEM (BRASIL, 1999) que tinham como objetivo a proposição de uma matriz consensual nos estabelecimentos dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas para cada disciplina no espaço escolar do Ensino Médio, de acordo com os estudos de Firemam (2013, p.31),

partem de um modelo pré figurado baseado numa proposta da UNESCO para a Educação do Século XXI que estimula a presença de duas categorias estruturantes que envolvem o conceito de competências e habilidades, e que ficou marcada pelo processo de contextualização e interdisciplinaridade.

Segundo o documento, os temas clássicos das Ciências Humanas deviam ser: “ trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” [...] as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural” (BRASIL, 1999, p.9) e alegava que tais temas podem ser abordados de modo interdisciplinar, pois “constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico” (BRASIL, 1999, p.9).

Sobre a Sociologia, o PCNEM-Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999, p.36-37), salientava a importância do ensino de Sociologia no Ensino Médio que é consonante com o que a “Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando” e no tópico: Por que se ensinar Sociologia, apontava o seguinte objetivo geral para esse componente curricular: “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política.”

O documento que não foi redigido por sociólogos ou licenciados em Sociologia, pecou pela escassez de referencial teórico para as problemáticas abordadas pela Sociologia, e afirmava de forma bastante superficial que os três grandes paradigmas teóricos e metodológicos fundantes do campo de conhecimento sociológico são os sociólogos: Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim, afirmando que as propostas desses autores servem para avaliar “a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual”. (BRASIL, 1999, p.36).

O documento não especifica qual tratamento conceitual esses dão aos temas sociológicos e demonstrar em que sentido tais autores contribuem teoricamente para os conhecimentos científicos da Sociologia e para a interpretação da complexidade do mundo atual.

Tal aspecto (isto é; que o documento não foi redigido por sociólogos, professores de Sociologia ou autores com formação em Sociologia) fica evidente, quando o texto em questão aborda que a categoria trabalho, quando problematizada em perspectiva teórica diferente da análise marxista, apresenta dificuldades ao professor/ aluno, sem sequer apresentar uma síntese da abordagem teórica de Karl Marx sobre o trabalho. Segundo os PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999, p.37):

[...] 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.

Por esse prisma, os PCNEM-Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999) apontaram que a Sociologia, através do conhecimento sociológico sistematizado e trabalhado na sala de aula, permite aos alunos compreenderem as

transformações sociais, os processos e o resultado das ações do homem, as organizações de trabalho, uma vez que se é sistematizado é por que resulta do trabalho dos sociólogos que por sua vez, está pautado na análise do produto social do ser humano, e partir desse, surgem os métodos sociológicos, os temas, as teorias e interpretações que compõem o olhar específico da Sociologia.

O texto apresentou também alguns conceitos e categorias a serem trabalhadas pela Sociologia no Ensino Médio, a saber: sociedade, ideologia, cultura, Estado e categorias; trabalho, socialização, fato social, cotidiano. Entretanto os PCNEM Ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999) foi estruturado por competências e habilidades e não por conteúdos específicos de cada disciplina.

Sobre o conceito de cotidiano, há uma ressalva; de nada adianta valorizar o conhecimento do aluno que está impregnado pelo senso comum, sem problematizá-lo com o embasamento teórico dos clássicos da Sociologia incorrendo em “um ensino aligeirado, que enfatiza a prática, a busca, pelo próprio aluno, de objetos de estudo do seu interesse, em prejuízo de teorias que as instituições escolares considerem importante repassar.” (PAIVA e JIMENEZ, 2016, p.64).

Outra falha identificada no texto em questão é a abordagem reducionista do conceito de Cidadania e a não discussão acerca das suas categorias, apesar de apontar, como já dito nesse item: a importância do ensino de Sociologia para contribuir no processo de formação da cidadania dos alunos apontada pela LDB (BRASIL, 1996). De acordo com os autores do PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias-Sociologia (BRASIL, 1999) ao desenvolverem textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, acabaram fazendo alusão aos conhecimentos de outras disciplinas, tais como: Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia:

O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do ‘economês’ e do ‘legalês’.

Essa perspectiva de educação escolar pautada em competências e não em conteúdos, retirou a multiplicidade de abordagens conceituais da Cidadania e a reduziu à compreensão acrítica e de adequação ao cotidiano e de submissão ao sistema social vigente e na mera compreensão dos direitos e deveres para se tornar

um cidadão passivo aos ditames do Estado burguês, esvaziando o potencial de criticidade e problematização proporcionado pelo olhar sociológico.

A Figura 16 a seguir, aponta os três conjuntos de competências e as habilidades apresentadas pelo PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias- Sociologia (BRASIL, 1999):

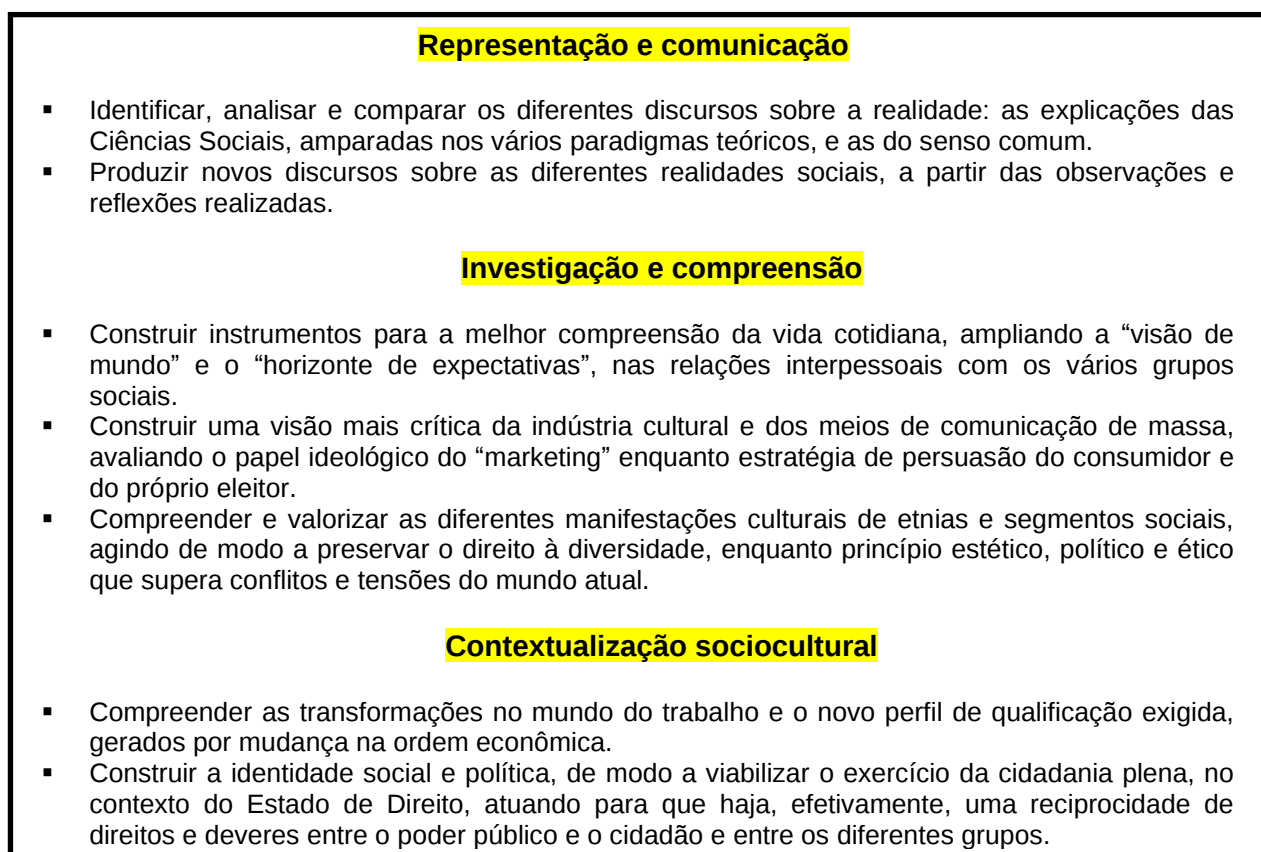


Figura 16: Competências e habilidades: Sociologia

Fonte: PCNEM Ciências Humanas e suas tecnologias- Sociologia (BRASIL, 1999).

De acordo com a Figura 16, o PCNEM (BRASIL, 1999) está estruturado em três conjuntos de competências e habilidades e eixos. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002) foi mais um documento elaborado pelo MEC para servir de referência aos professores sobre os conteúdos a serem abordados em sala de aula, divididos por níveis escolares e disciplinas.

Os PCN+ Ensino Médio Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2002) eram de base humanística e abordam o ensino de Ciências Humanas em uma perspectiva interdisciplinar e centralizaram o ensino em conceitos estruturadores da área e em competências gerais e “diferentes conceitos estruturadores da área de

Ciências Humanas e suas Tecnologias são explicitados na significação das diversas competências da mesma” (BRASIL, 2002, p. 32).

De acordo com os PCN+ Ensino Médio Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2002, p.35), os procedimentos metodológicos do professor deveriam promover “a relação entre conceitos estruturadores e competências”.

Havia no texto inicial do PCN+ Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2002) uma breve contextualização da Sociologia e de acordo com o documento a Sociologia “constituiu-se muito recentemente como um campo específico de estudos. Foi durante o século XIX que a preocupação de determinados pensadores e investigadores sociais deu origem à ciência da sociedade” (BRASIL, 2002, p.87).

O texto apontava também que esse novo campo de saber que visava explicar o mundo social surgiu a partir de três fatores: “desenvolvimento da razão, da ciência e da sociedade industrial.” (BRASIL, 2002, p.87). Faltou a apresentação do contexto da Revolução Francesa. Assim como os PCNEM Sociologia (BRASIL, 1999), os PCN+ Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2002) referenciaram os três autores clássicos da Sociologia: Durkheim, Weber e Marx e acrescentaram Comte. Autores que:

preocuparam-se o tempo todo com a elaboração de métodos e técnicas de pesquisa social, que lhes permitissem entender e explicar a realidade social. Ao mesmo tempo, procuraram estabelecer alguns dos conceitos básicos do conhecimento sociológico de sua época, tais como os conceitos de fato social, de ação social e de classe social. (BRASIL, 2002, 87)

Nota-se que o texto em questão, procurou apontar que tais autores, elaboraram métodos e técnicas de pesquisa importantes para compreender a sociedade moderna e cita alguns conceitos desses autores. No caso de Marx, o correto seria luta de classes. Segundo os PCN+ Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2002, p.88) a cidadania é um dos conceitos estruturadores da Sociologia e a abordagem pedagógica de tal conceito deve considerar

as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios.

Os PCN+ Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2002) também apresentaram o trabalho e a cultura como conceitos estruturadores da Sociologia e os apontaram como categorias fundamentais das Ciências Sociais.

De acordo com o documento em questão, o fazer pedagógico de Sociologia no Ensino Médio deveria ser pautado na organização programática a partir de quatro eixos temáticos: indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade e política e sociedade, e manter uma estreita vinculação com os conceitos estruturadores da Sociologia (cidadania, trabalho e cultura)²¹. Segundo as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006, p.5):

a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade.

Verificamos que as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), um texto normativo elaborado por colaboradores com formação em Sociologia, ao contrário dos PCNEM-Sociologia (BRASIL, 1999), apresenta na introdução uma breve retrospectiva do ensino de Sociologia na escola secundária no Brasil e salienta que tal disciplina tem uma historicidade divergente das demais, marcada pela intermitência.

De acordo com as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2002, p. 105-106): “o papel central que o pensamento sociológico realiza é o da desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais”. As OCEM-Sociologia (2006, p. 106) alegaram que o olhar do estranhamento não é exclusivo da Sociologia sendo pertencente à Filosofia e até mesmo das Ciências naturais e afirmaram que:

No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumada, e que na verdade nem são vistos.

Ao analisarmos as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), verificamos que essas estabeleciam princípios epistemológicos para a Sociologia no Ensino Médio: a desnaturalização e o estranhamento. Sobre a desnaturalização as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006, p.106) afirmaram:

Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas

²¹ Sobre o quadro dos eixos temáticos dos PCN+ Ciências Humanas Sociologia, consultar (BRASIL, 2002)

decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

O olhar sociológico é a saída do senso comum que compreende a sociedade a partir de uma visão espontaneísta, imediatista, superficial e acrítica sem problematizar o social, consiste-se em “uma postura crítica e atitude investigativa” (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p.48) perante a sociedade e através dele há a desnaturalização, ou seja, a colocação de que a sociedade é algo sempre mutável e construído pelas ações humanas e não natural ou místico dentro de um contexto histórico.

De acordo com as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006) o estranhamento é um princípio epistemológico de tomada de decisões: afastamento dos argumentos naturalizadores, entendendo que os fatos sociais não são naturais, ou seja, não são causados pela natureza e não acontecem de forma espontânea e imparcial e questionamento, identificação das coisas sociais e as suas causas, a sociedade passa a ser um conjunto de problemas, questões a serem solucionadas e explicadas. As OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006, p.108) referenciaram Durkheim e a sua teoria sobre o suicídio, um fato social para explicar como funciona tal princípio: o estranhamento:

Estranhar o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social.

De acordo com Tomazi em uma entrevista dada a Gomes, (2007, p.592) no processo de elaboração textual das OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), foram considerados:

dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: **o estranhamento e a desnaturalização**. Se o primeiro é um elemento presente em todo o discurso científico, o segundo está mais ligado às ciências humanas. (TOMAZI, 2007, p. 592 - Grifo nosso)

Os estudos de Ferreira e Santana (2018 p.10) também corroboram desse delineamento e frisam que o estranhamento e a desnaturalização são “métodos de observação” da Sociologia que “permitem aos jovens a interpretação do cotidiano com a consciência de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social.”

Moraes e Guimarães (2010, p.48) também compreendem que a Sociologia tem como tarefa “desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum”.

Ainda de acordo com Moraes e Guimarães (2010), o estranhamento acontece mediante o distanciamento do fenômeno social no qual o sociólogo se dispõe a estudar. É através do distanciamento que a normalidade da vida social rotineira se torna problemática, ou seja, apresenta possíveis perguntas e problemas que exigem respostas e reflexões.

A partir da análise de tais apontamentos, fica evidente que a Sociologia no Ensino Médio deve dar tratamento científico aos conteúdos requisitados pelo currículo a partir a apropriação pedagógica pautada nos dois princípios epistemológico supracitados: o estranhamento e a desnaturalização e oferecer aos alunos um olhar especial sobre a sociedade (o olhar sociológico), problematizando as relações sociais de modo que esse possa compreender que os produtos sociais, mesmo que recorrentes, são consequências das escolhas e ações humanas diante do social.

O estranhamento e a desnaturalização passam pela problematização do que é tido como banal e natural no âmbito do social. Sobre os procedimentos metodológicos as OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006, p.116-117) sugeriram que os professores desenvolvam a sua prática pedagógica com foco em temas, conceitos e/ou teorias das ciências sociais que “são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas”. O documento normativo reiterou a importância de trabalhar com os três recortes e justificou tal prática pedagógica na seguinte afirmação:

Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas (BRASIL, 2006, p.116)

As OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006) também apresentaram o elemento pesquisa como importante procedimento metodológico e sugerem as seguintes

práticas de ensino e recursos didáticos: Aula expositiva, seminários excursões, visita a museus, parques ecológicos, leitura e análise de textos e recursos didáticos: cinema, vídeo ou DVD, e tv fotografia e charges, cartuns e tiras e não propõem um conteúdo curricular programático oficial, pois como o próprio nome sugere, tratava-se de orientações pedagógicas para que os objetivos estipulados para a Sociologia no Ensino Médio brasileiro pudessem ser atingidos e não o currículo.

2.4 Críticas sobre o contexto e a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017)

No Brasil atual, a educação pública está sujeita a lógica do capital, o que ficou evidenciado com o viés tecnicista da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) que segundo a CNTE (2018) tem como principal mote a estratégia de mercantilização do Ensino Médio (e da educação básica) e continua não visando à transformação social do aluno, o que vai ao encontro do pensamento de Mészáros (2008, p.15) autor do livro: Educação para além do Capital:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles stigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Levando em consideração o pensamento do referido autor, o atual sistema educacional público brasileiro sofre influências do sistema capitalista e estabelece uma finalidade para a rede nacional de educação, e essa finalidade está vinculada às relações de mercado. Esse pensamento corrobora com a reflexão de Ferreira e Santana (2018) que afirmam que após a Reforma do Ensino Médio, a educação passa a funcionar visando suprir os vácuos do mercado, preparar mão de obra, de preferência barata, para alicerçar a economia.

Com o desenvolvimento do neoliberalismo mundo afora, o objetivo da educação brasileira também visa formar os alunos para o contingente de mão de obra do mercado brasileiro, algo que fica explícito com a fragmentação da grade curricular por áreas de conhecimentos e duas disciplinas como obrigatórias: Língua Portuguesa e Matemática.

Um exemplo explícito; é o fato do ensino profissionalizante, que promete formar o aluno para o mercado de trabalho, fazer parte da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) como um dos possíveis itinerários formativos e nenhum dos componentes das Ciências Humanas que possuem amplo de leque de possibilidade para o

desenvolvimento do pensamento crítico no aluno se configurarem como obrigatório no Ensino Médio. Segundo Souza (2017, p. 35-36):

Em setembro de 2016, o presidente Michel Temer apresentou uma medida provisória que, entre outras coisas, reestruturava a grade disciplinar do ensino médio, tornando opcional a disciplina de Sociologia em todas as redes de ensino no Brasil.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), proposta por Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e sancionada pelo presidente Michel Temer, conhecida juridicamente como Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que conforme exposto em seu texto original, visa alterar e invalidar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB (BRASIL, 1996), além de ter sido sancionada sem amplo debate com a sociedade e os professores também praticamente excluiu a obrigatoriedade de todas as outras disciplinas no Ensino Médio, excetuando Matemática e Língua Portuguesa.

Salientamos que essa configuração de grade curricular, cria uma espécie de relação de caráter hierárquico entre as disciplinas, como se as demais devessem ser subalternas com enfoque para a priorização das habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo Gonçalves (2017, p.139):

O “novo” ensino médio nega o direito a uma educação básica comum para todos os estudantes. Hoje, o currículo do EM possui uma formação básica comum nos três anos [...] Sobre a segunda parte do currículo do EM, será organizado a partir de cinco itinerários formativos, que segundo o MEC serão de escolha dos estudantes. Porém, não há obrigatoriedade de que cada escola ofereça os cinco itinerários e a definição das ênfases de cada instituição será de responsabilidade dos sistemas de ensino conforme sua disponibilidade. Sendo assim, não haverá garantia de que os estudantes terão as cinco ênfases disponíveis na escola, o que restringirá a possibilidade de escolha dos estudantes que frequentam o EM.

Um dos motivos da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) é o combate à desigualdade de acesso ao conhecimento e da aprendizagem por parte dos educandos nas cinco regiões brasileiras. Entretanto, em nenhum momento, da efêmera discussão sobre a suposta importância e urgência da Reforma do Ensino Médio, alegada pelos propositores e nem nas tentativas de audições públicas da BNCC (BRASIL, 2017), no MEC e as propagandas governamentais sobre o Novo Ensino Médio, ninguém explicou como se daria essa equalização social da educação brasileira.

Diante do quadro apresentado, como propiciar a equalização do acesso e aprendizagem do conhecimento com diferentes itinerários formativos e a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas no Ensino Médio? Essa Lei 13.415/17

(BRASIL, 2017) de certa forma passa por cima até mesmo do que está prescrito no Art.205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) :

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com Gonçalves (2017) houve uma série de manifestações contrárias de várias instâncias sociais e diferentes entidades educacionais sobre a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), manifestações essas que apontaram os efeitos nefastos da reforma do Ensino Médio e explicitaram a falta de diálogo entre o governo e os profissionais da educação e a população.

De fato, não houve debate democrático por parte do Governo Federal, a questão da educação básica passou a ser tratada de forma aligeirada e apressada e permeada por investimento milionário de dinheiro público em propagandas televisivas para o convencimento da possível calamidade da educação e da urgência de mudanças significativas na Educação e da importância da Reforma do Ensino Médio, e claro, isso gerou protestos por parte dos principais envolvidos no processo educativo: os professores e alunos.

O que ficou evidente no teatro político-social de roteiro neoliberalista da peça: Reforma do Ensino Médio foi a atuação empenhada de grupos empresariais interessados em comercializar a educação e na privatização de partes da educação pública e a negação velada da participação dos professores da escola pública e prevaleceu os interesses do capital e não o público que certamente visa a democratização efetiva da Escola Básica para todo os alunos do Ensino Médio brasileiro. Acerca desse aspecto do contexto da criação da MP 746/2016 (BRASIL, 2016) e sanção da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) relacionadas ao Ensino Médio, Simões (2017, p. 53) salientou que:

Na arena das políticas educacionais que se tencionou ainda mais com a publicação da MP 746/2016, os que se autoproclamavam os propositores e, agora, agenciadores desta reforma do E.M. não pouparam verbetes e expressões que nos dão indicativos do interesse sobre o processo de escolarização da juventude neste nível de ensino, tais como: tornar o ensino menos rígido, mais dinâmico, flexível, aberto a mudanças; ou, ainda, ampliar a educação de jovens de baixa renda com vistas a facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho.

O próprio MEC que apoiou a Reforma do Ensino Médio afirmando que apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa (Gonçalves, 2017) parecendo evitar

a efetivação de um debate amplo e democrático compactuando com o teor de toque de caixa que o então presidente Michel Temer tomou pela Reforma do Ensino Médio ou conforme alega Gonçalves (2017, p.135), simplesmente:

Não conhece a história da oferta desta etapa da educação básica no País. O ensino médio passou a fazer parte da educação básica apenas com a aprovação da LDB, em 1996, sem ser considerado etapa obrigatória no processo de escolarização. Apenas em 2013, com a lei n. 12.796, que alterou o artigo 4º. da LDB, que definiu a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é que o EM passou a ser obrigatório.

A LDB (BRASIL,1996) e a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) apesar de não terem garantido a presença obrigatória da Sociologia na escola secundária compuseram um marco histórico para a educação brasileira, uma vez que essas definem o Ensino Médio uma das etapas de ensino da Educação Básica e a definição da faixa etária para os alunos, bem como a obrigatoriedade do Ensino Médio.

E, na atualidade, o Estado brasileiro estabelece uma finalidade para a rede de educação, ainda que de forma implícita, e essa finalidade está vinculada às relações de mercado e possui o viés tecnicista e neoliberalista e não garante a formação integral do aluno e aborda a cidadania de forma ainda mais fragmentada, haja vista que o próprio texto da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) está impregnado das influências da linguagem mercadológica, em termos tais como: flexibilização, itinerários, competências e metas, etc.

Um dos pontos defendidos pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, é que a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) garantiria a flexibilização do ensino e autonomia do educando na escolha da formação de acordo com o plano de vida. O então ministro Mendonça Filho que além do discurso de flexibilização do ensino secundário, visou também justificar a repentina MP 746/2016 (BRASIL, 2016), elaborando o documento Exposição de Motivos n.00084/2016/MEC (BRASIL, 2016) de três páginas e vinte e cinco motivos (BRASIL, 2016, p.2) que continha entre os motivos, o seguinte conteúdo:

Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

A Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e o processo de composição da BNCC estão interligados e ao que parecem não visam transformar a atual realidade

educacional, na verdade, apenas visam alguns ajustes menores para a manutenção do status quo da sociedade capitalista, potencializando ainda mais a desigualdade do acesso ao direito básico à educação estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) entre os jovens da elite e os jovens membros das outras classes sociais, conforme averiguou Goncalves (2017, p.140-41):

O discurso da flexibilização na Reforma do Ensino Médio caracteriza-se como a grande armadilha, pois o Ministério da Educação afirma que a proposta é muito flexível e que as redes e escolas poderão implementá-la de imediato, mesmo ainda não estando aprovada a BNCC. Além disso, também se afirma que é facultada a inclusão de outros componentes curriculares nos currículos, desde que seja respeitada a futura BNCC. Com essas declarações do Ministério da Educação, aquilo que poderia ser uma hipótese assume-se praticamente como uma certeza: a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País. As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no Enem e publicitando que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada.

Isso nos faz pensar o quão excludente é o pano de fundo da referida política pública que foi estabelecida com o principal objetivo: fortalecer as instituições de ensino privadas, abrir espaço para a comercialização de um ensino de qualidade que a princípio deveria ser obrigação do Estado brasileiro e nos leva a refletir sobre o que Mészáros (2008, p. 25) postulou em seu livro: A educação para além do capital:

As mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Essa decisão governamental é controversa em vários aspectos, como por exemplo; a velocidade com que a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi votada e sancionada e sem debate amplo com a sociedade, com a não obrigatoriedade das demais disciplinas levariam ao desinteresse por parte dos alunos, a imaturidade dos alunos, a formação do aluno apenas para o mercado de trabalho e o esvaziamento do pensamento crítico nas escolas, formação de consciência cidadã superficial, a não adequação das escolas para o novo formato do Ensino Médio. Em convergência com esses aspectos, podemos citar; o possível enxugamento da máquina estatal e o não oferecimento da grade curricular para

certas disciplinas e a tecnização do ensino, até mesmo o não cumprimento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que obriga o Estado a garantir a formação integral do aluno.

Em um olhar mais atento sobre o contexto da sanção da Reforma do ensino médio por parte do presidente Michel Temer e acerca do processo de composição da BNCC (BRASIL, 2017), nos deixa explícito que, tais produtos governamentais, apenas visam atender os interesses do mercado e não um projeto pedagógico que promova uma sociedade mais igualitária, democrática, emancipada e justa. Como afirma o mesmo autor e dessa forma, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZAROS, 2008, p. 35). MéSZáros (2008, p.26), também nos alerta que:

Até as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tendem a permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica.

Levando em consideração o pensamento do referido autor, compreendemos que não é estranho de se pensar que o que se apresenta como projeto pedagógico promovedor de liberdade de escolha por parte dos alunos em concomitância com o seu projeto de vida, uma vez que, além da obrigatoriedade das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa e oferta obrigatória de uma das áreas de conhecimentos por parte da escola, não passe de artilhagem governamental para a manutenção das propostas neoliberalistas e mercadológicas de vários dos atuais partidos políticos e suas coligações. Conforme averiguou Simões (2017, p.47):

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. O movimento para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, contou não só com apoio da base governista no Congresso, mas, sobretudo, de um jogo midiático que mais trabalhou para desinformar e positivar as mudanças, sem tratar de sua profundidade.

Em uma análise crítica sobre o contexto político-social da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018), é inevitável pensar no polêmico processo político de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, marcado pela influência de vários setores na Câmara dos Deputados e Senado, tais como, a mídia, o empresariado, a troca de favores de parlamentares e os

defensores de uma pauta neoliberalista para o Estado brasileiro, e, por conseguinte, na conquista do poder por parte do seu vice-presidente Michel Temer e as suas decisões políticas. Decisões políticas essas, todas tomadas de modo apressado e a toque de caixa, que atenderam apenas os interesses da elite dominante, tais como, Emenda Constitucional 241 (PEC do Teto dos Gastos), (BRASIL, 2016), Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017), Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e durante o seu último ano de mandato pautou na tentativa de implantar a Reforma da Previdência que só não colocou em processo de votação por conta da sua impopularidade. A educação básica, um segmento social importante, também sofre influência da lógica mercantil, conforme averiguaram os autores Silva e Scheibe (2017, p. 27):

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado.

Ferreira e Santana (2018) entendem que a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) está associada à PEC 241 (BRASIL, 2016)²² que veta a vinculação obrigatória de recursos para diversas áreas sociais, inviabilizando o aumento de financiamento da educação pública por vinte anos. Corroboramos com essa interpretação, haja vista, que somos testemunha oculares do sucateamento que os governos paulistas vem promovendo em atos políticos que vão, desde a sequer promoção da correção da defasagem inflacionária do salários dos professores, o fechamentos de salas, até a corrupção na distribuição da merenda escolar e investimento medíocre na estrutura escolar e qualidade de ensino. Essa ponderação está em consonância com o pensamento de Gonçalves (2017, p.134):

Em maio de 2016, o Brasil sofre um Golpe civil, jurídico e midiático, no qual a presidenta Dilma Rousseff é afastada e assume interinamente a Presidência do País o vice-presidente Michel Temer. Em agosto do mesmo ano, o Senado aprova o impeachment de Dilma Rousseff. Uma série de ações do governo começa a ser operacionalizadas e verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais. O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações pró-impeachment e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas

²²Sobre a Proposta de Emenda Constitucional 241, consultar: (BRASIL, 2016).

de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do Ensino Médio.

A gestão do presidente Michel Temer que ocupou o poder a partir de um processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff marcado por polêmicas e questões não debatidas, tinha como propósito neoliberalista enxugar a máquina estatal, cortar gastos públicos e atender aos interesses do mercado, e por conseguinte, essa não atendeu a nenhuma demanda popular e focou nas famosas reformas, e dentre elas a mais grave como vimos no item anterior: a PEC241/2016 (BRASIL, 2016) e a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). A Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) além de ter sido sancionada visando mais o interesses de mercado dos grupos privados de educação que influenciam a educação do que garantir a formação integral do aluno, abrindo espaço para a precarização da educação brasileira e incertezas para o ensino de Sociologia, voltando vinte e um anos no tempo, no estado de coisas da LDB (BRASIL, 1996), no qual a Sociologia volta a ser um estudo e prática obrigatório no Ensino Médio e não um componente curricular obrigatório. O enfoque da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) é a flexibilização do ensino e não o oferecimento dos conteúdos das disciplinas, exceto Matemática e Língua Portuguesa, sendo assim a Sociologia, o seu ensino e os seus conteúdos ficam comprometidos. A intermitência do ensino de Sociologia gerou sérios prejuízos conforme salienta Mascarenhas (2012, p.12): “dificultou o desenvolvimento do seu saber pedagógico e contribuiu para o desconhecimento e, muitas vezes, para a desvalorização da Sociologia na formação do aluno de nível médio”. A pesquisa de Neuhold (2012, p.5) também corrobora com essa perspectiva:

a sua presença descontínua nos currículos da educação básica gerou uma série de consequências, as quais incluem desde a dificuldade de delinear seus objetivos, de criar consensos sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, de produzir materiais didáticos diversificados e de constituir uma tradição de ensino, até a de formar uma comunidade de professores fortalecida e de fomentar pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

A partir da análise sobre a história de intermitência do ensino de Sociologia na educação básica e do contexto histórico da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) fica explícito que a inclusão ou exclusão da Sociologia na Educação Básica sempre esteve atrelado a disputa de interesses de diferentes grupos sociais e governos e “nem sempre a Sociologia serviu à formação de cidadãos com caráter crítico e transformador, atuando, muitas vezes, com o discurso conservador,

integrador e cívico” (TURINI, 2019, p.121). Conforme nos orienta, o pensamento de Lourenço (2008, p.5-6): “A volta da Sociologia aos currículos do Ensino Médio não resulta de uma postura filantrópica do Estado brasileiro, ela é oriunda de muitos conflitos e debates”. O Quadro 5 a seguir nos indica de modo sintético como se deu o processo de inclusão e exclusão da Sociologia na Educação Básica do Brasil, no recorte temporal de 1882 a 2020, o contexto dessa pesquisa.

Quadro 5. A trajetória do Componente curricular de Sociologia na Educação Básica.

CONTEXTOS: Propostas, Reformas e Leis	Obrigatória	Facultativa	Ausente
Proposta de Rui Barbosa/1882			X
Reforma Benjamim Constant/1890	X		
Reforma Eptácio Pessoa 1901.			X
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz/1925	X		
Reforma Campanema /1942- (Getúlio Vargas- Estado Novo)			X
Ditadura Militar			X
Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.		X	
LDB 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio/1999		X	
2001- Veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso a inclusão de Sociologia como obrigatória no Ensino Médio.			X
CNE/CEB – Parecer nº 38/2006		X	
Lei nº 11.684/2008 sancionada pelo Presidente José de Alencar	X		
Resolução CNE/CEB nº1, de 18/05/ 2009 regulamenta a implantação da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.	X		
Lei do Novo Ensino Médio 2017- Presidente Michel Temer	X		
BNCC do Ensino Médio- Homologação pelo CNE em 04/12/2018 e Aprovação pelo MEC em 14/12/2018	X		
2020- Prazo estabelecido pelo MEC para a elaboração dos currículos e implementação da BNCC.	Obrigatória em 60%	Optativa em 40%	

Fonte: Próprio autor.

Conforme verificamos no Quadro 5, a discussão acerca da implementação do componente curricular Sociologia na Educação Básica brasileira tem cento e trinta e oito anos de história e é marcada pela intermitência, ficando praticamente inexistente durante o período histórico da Ditadura Militar (1964-1985).

Voltando a ser obrigatória, em 2008 até 2018, e após a Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) resultou-se em componente curricular da Área: Ciências Humanas e Sociais aplicadas e sujeita a grade curricular híbrida do Ensino Médio (obrigatória em 60% da grade curricular e optativa em 40%), a partir de 2020.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para o Ensino Médio brasileiro e o componente curricular Sociologia

O Art. 4 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que altera o Art. 36 da LDB (BRASIL, 1996), hoje válida como documento histórico e substituída pela Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio²³ (BRASIL, 2018) aborda qual é a composição do currículo do Ensino Médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Diante dessa nova estrutura curricular estabelecida para toda a Educação Básica do Brasil, a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Além de definir as aprendizagens essenciais que o aluno deve aprender ao longo da sua trajetória na Educação Básica brasileira a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.13) e está direcionada para o desenvolvimento de competências, ou seja:

Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

²³ Documento homologado 14 de Dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares que na atualidade é Secretário da Educação no Estado de São Paulo.

Quando se reflete sobre o termo competência não há como negar o seu caráter polissêmico, conforme nos aponta os estudos de Santomé (2008): Competência em ecologia, em algum esporte, jurídica, administrativa, em economia, domínio que uma pessoa possui acerca de um tema, comportamento de uma organização, linguística, cognitiva, comunicativa e cultural.

Santomé (2008) também reitera que a implementação de tal conceito no âmbito educacional começou em 1970, nos Estados Unidos sob a influência de John F. Bobbit (1918-2004) que visava implementar no sistema educacional o conhecimento organizacional. Pautando na especificidade: ensino aprendizagem na Educação brasileira, a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.8) preconiza que:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Por esse prisma, o que se espera do professor que atuar no Novo Ensino Médio é que esse possa promover a prática pedagógica levando em consideração que toda a Educação Básica está estruturada em competências, as dez gerais e as específicas de cada Área e não necessariamente as do componente curricular.

A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) é um documento normativo que define as competências e conhecimentos essenciais a serem ofertados aos alunos do Ensino Médio brasileiro na parte comum de todas as áreas de conhecimento e Língua Portuguesa e Matemática.

Essa proposta educacional não tem como enfoque principal a formação pautada no ensino e aprendizagem de conteúdos e sim em habilidades e competências, enfatizando mais o caráter técnico do que a formação integral do aluno, o que resulta no empobrecimento da prática educacional e o processo de aprendizagem dos alunos, e praticamente, realiza um ataque frontal as disciplinas Sociologia e Filosofia, dificultando ainda mais a possibilidade de ensino significativo e emancipatório.

A educação básica brasileira após a implementação da primeira Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), conforme nos aponta a Figura 17 abaixo, passou a ser fundamentada por competências.

As 10 Competências gerais da BNCC.	
1	Conhecimento
2	Pensamento crítico, científico e criativo
3	Repertório Cultural
4	Comunicação
5	Cultura Digital
6	Trabalho e projeto de vida
7	Argumentação
8	Autoconhecimento e autocuidado
9	Empatia e Cooperação
10	Responsabilidade e Cidadania

Figura 17: As 10 Competências gerais da BNCC.
Fonte: (BRASIL, 2017).

De acordo com a Figura 17, a BNCC (BRASIL, 2017) define que os currículos de toda a rede nacional de Educação Básica deve observar as dez competências gerais, a saber: 1- Conhecimento; 2-Pensamento científico; 3-crítico e criativo; 4-Repertório cultural; 5-Comunicação; 6-Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; 7-Argumentação; 8-Autoconhecimento e autocuidado; 9- Empatia e cooperação; 10-Responsabilidade e cidadania.

A partir da sanção e da implementação na íntegra da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), (conforme a previsão estabelecida pelo MEC para 2022), a Sociologia estará presente no Ensino Médio como uma disciplina obrigatória no 1º Ano e primeiro semestre do 2º Ano distribuída dentro dos 60% (1800 horas) dos três Anos do Ensino Médio e facultativa no 3º Ano, nos 40% (1400 horas).

Com a sanção da Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), a configuração do Ensino Médio sofreu profundas alterações, desde a mudança da carga horária até a condensação de disciplinas em Áreas de conhecimento e a inclusão de formação técnica. Dessa forma, apesar da BNCC (BRASIL, 2018) incluir obrigatoriamente estudos e práticas de Sociologia, a carga horária do professor de Sociologia está sujeita a oferta da Área das Ciências Humanas e sociais aplicadas, em um dos dois possíveis itinerários formativos pela Unidade Escolar da qual faz parte e do desejo de cursá-la por parte do educando e dentro da carga horária semanal de qualquer escola pública estará distribuída em duas aulas de cinquenta

minutos. Destarte, a Sociologia deixa de ser uma disciplina obrigatória nos três Anos do Ensino Médio. A Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) em seu Art. 3 altera o Art. 35 da LDB e afirma no§ 2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017)

A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) anula a Lei Nº 11.684 (BRASIL, 2008) que altera o art. 36 da Lei no 9.394, (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio conforme está prescrito em seu Art. I, IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

A Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que está interligada com a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) foi sancionada em um contexto de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado.

Não teve origem na iniciativa popular e sim de grupos privados que desejam injetar capital privado na educação pública, tais como Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Grupo Kroton, Instituto Natura e Fundação Lemman, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social e Ongs que levantaram a bandeira da BNCC, tais como Movimento pela Base que tem como uma das suas empresas financiadoras a Fundação Lemman do multimilionário empresário Jorge Paulo Lemman, um dos sócios do maior grupo empresarial de cervejas do mundo: a Ambev.

O processo de discussão da Lei do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi iniciado a partir da Medida Provisória nº 746, (BRASIL, 2016), tal decisão governamental foi acusada de antidemocrática. A homologação da BNCC Ensino Médio (BRASIL 2018) não foi constituído a partir de consideráveis pesquisas, consultas públicas e participação significativa dos professores.

O Dia D: Dia Nacional de discussão sobre a BNCC Ensino Médio (BRASIL,2018), promovido pelo MEC no dia 02 de Agosto de 2018 tinha segundo o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), o objetivo de contextualizar todos os participantes e esclarecer dúvidas sobre a BNCC para o

Ensino Médio²⁴ foi momento pelo qual houve uma significativa participação dos professores. Entretanto, salientamos que esse evento educacional foi muito mal divulgado e aconteceu de forma improdutiva no primeiro dia do segundo semestre letivo, como participante pude presenciar a falta de comunicação e explicações por parte da Secretaria da Educação de São Paulo e as inúmeras dúvidas dos professores.

A participação dos professores foi bem restrita e limitou-se ouvir a explicação por parte do gestor escolar e coordenador pedagógico e dar opinião sobre como cada Área deveria disponibilizar as habilidades para os seus componentes curriculares a partir dos critérios de avaliação: 1- Nada clara/pertinente, 2- Pouco clara/pertinente, 3- Parcialmente clara/pertinente, 4- Bem clara/pertinente e 5- Muito clara/pertinente a partir de competências e habilidades já pré-estabelecidas pelos autores da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 1988).

Participei do grupo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e analisamos o questionário: Análise da proposta da BNCC do Ensino Médio - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O problema não é a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), que, aliás é requisitada desde a LDB (BRASIL, 1996) em seu Artigo 26 no qual está expresso: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum”. E sim o fato de estar direcionada especificamente para habilidades e competências e não por conteúdos e o tratamento excludente e arbitrário que ela dá aos demais componentes curriculares (além de Matemática e Língua Portuguesa), sujeitando-os a estudos e práticas encaixotados dentro de Áreas e na interdisciplinaridade e sem conteúdos e métodos específicos. A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) poderia ser o símbolo de um avanço significativo na educação brasileira se fosse elaborada de acordo com o princípio estabelecido pelo Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tal documento normativo foge do propósito constitucional na medida em que centraliza toda a educação secundária em duas disciplinas obrigatórias e permite a

²⁴ Sobre o Material de apoio da discussão do Dia D: Dia nacional da Discussão BNCC Ensino Médio, consultar: (BRASIL, 2018).

criação de itinerários formativos por até duas Áreas do conhecimento, possibilitando a exclusão do acesso aos conhecimentos de algumas disciplinas. Não há como negar a diversidade cultural e regional do Brasil, entretanto, curricularmente falando o que tem de comum na BNCC (BRASIL, 2018) é o acesso dos estudantes brasileiros aos conteúdos de apenas dois componentes curriculares: Matemática e Língua Portuguesa. Componentes curriculares esses também sujeitos ao desenvolvimento de habilidades e competências. A não garantia dos conteúdos mínimos e estudos das demais disciplinas tidas como Ciências Humanas, para muitos jovens brasileiros, em especial da Sociologia que tem uma história curricular marcada pela intermitência, potencializa ainda mais a formação escolar fragmentada, fazendo com que os alunos não desenvolvam uma consciência cidadã crítica e questionadora. O espaço escolar é o lugar do acesso ao conhecimento científico produzido pela sociedade. Os conteúdos de cada disciplina escolar contém saberes científicos. Há que salientar que um ensino escolar totalmente pautado no desenvolvimento de habilidades e competências pré-estabelecidas não garante o desenvolvimento pleno do aluno. Dentro dessa perspectiva, entendemos que a Sociologia não pode ser apenas mais um estudo e prática entre outros em um Ensino Médio estruturado por dois componentes obrigatórios: Matemática e Língua Portuguesa e por Áreas, que visa apenas cumprir as habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com Machado (2012, p.187) o papel que Sociologia tem na Educação básica é a contribuição metodológica “para que o aluno seja capaz de pensar a realidade do seu mundo por meio do instrumental sociológico”. Entre as suas várias funções, se considerarmos o âmbito escolar; é contribuir com a formação intelectual dos alunos ao trazer para sala de aula temas tais como, cultura, cidadania, política, divisão social do trabalho, movimentos sociais, gênero, desigualdade social, imaginação sociológica²⁵, etc. A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 471) afirma que:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da

²⁵ Termo criado por Mills, a imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. (MILLS, 1965, p. 11).

Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

Analizamos que o texto homologado pelo MEC, em 2018, parece desconhecer que os componentes curriculares Sociologia e Filosofia não fazem parte das etapas anteriores da Educação Básica e por isso, os alunos não podem ter acesso ao olhar específico de cada disciplina em questão, bem como as suas aprendizagens essenciais, isto é; conceitos, temas e métodos. A BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) apesar de não ser currículo, é a lei que canaliza toda a educação básica brasileira a partir da sua homologação tem o objetivo de orientar a revisão e a elaboração dos currículos escolares de toda a educação básica brasileira. Estabelece as dez competências gerais e divide o Ensino Médio por áreas, voltando ao estado de coisas da LDB (BRASIL, 1996) e incorrendo em retrocesso ao misturar todos os conhecimentos (pois não se fala em conteúdos específicos) de forma generalizada e retirando o tratamento específico de cada componente curricular para os conteúdos necessários à formação integral do aluno. De acordo com a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.549)

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

O texto está direcionado o desenvolvimento de habilidade e competências e não de conteúdos científicos e é marcado por generalidades (citação de conceitos como por ex. dúvida sistemática sem referências bibliográficas) implicando na seguinte problemática apontada por Dantas (2018, p.110) “a ausência das referências dificulta a localização teórico-metodológica que embasa, justamente, estes objetivos de aprendizagem”. Apresenta as categorias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem delimitar quais são específicas de cada componente curricular e afirma que tais categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, entretanto não são temas ou propostas dos conteúdos. Essa proposta educacional estruturada em competências e habilidades é preocupante, na medida em que o saber fazer algo e fazê-lo bem não consiste em conhecimento propriamente dito. De nada adianta o aluno ser bom em executar

tarefas, saber fazer coisas e não compreender o que faz e o motivo de ter competência e habilidade em algo, sem saber o conteúdo.

Podemos usar como exemplo, para pensar tal situação: um ajudante de laboratório que desenvolveu competências e habilidades no manuseio de certo equipamento, entretanto se algo der errado no cumprimento da sua função, não saberá como resolver o problema, pois, não teve acesso ao conteúdo do processo.

É evidente que a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) não visa a formação integral do aluno e está mais pautada em atender as demandas do mercado do que a formação humanística e cidadã dos estudantes. Por fim, a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) define as 6 competências para a Área de Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias conforme nos apresenta a Figura 18:

AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO ENSINO MÉDIO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Figura 18: Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas do Ensino Médio.

Fonte: BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Conforme verificamos na Figura 18, a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) propõe seis competências a serem contempladas em comum pelas quatro disciplinas componentes da Área Ciências. Pode-se dizer que as referidas

competências podem ser contempladas em uma prática pedagógica de Sociologia voltada para o ensino do conteúdo: Cidadania, entretanto, quando se fala em ensino de Sociologia, o enfoque não pode ser a competência, e sim o conteúdo, o conjunto de teorias desenvolvidas para explicar a problemática social a ser abordada em sala de aula. Não se pode falar de conhecimento sociológico sem teorias sociológicas.

Analisando a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), pode-se dizer que há competências gerais para as disciplinas, e, no entanto, apesar da BNCC não ser currículo, não há sequer o mínimo de conteúdo e habilidades e competências específico para cada disciplina que não compõem o rol das obrigatórias. Tais fatores tornam superficial o ensino de Sociologia, pois, o conhecimento sociológico é estruturado por teorias sociológicas que o embasam.

Aqui, cabem algumas perguntas a serem respondidas: Que autores e temáticas devem ser abordados com prioridade para superar o reducionismo conteudista apresentado pela BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) para a Sociologia, principalmente, acerca da temática da Cidadania? Quais metodologias seriam adequadas para contribuir com o projeto de vida dos alunos para além do descaso histórico com a Sociologia e atual viés tecnicista do Ensino Médio? Como estimular os alunos do Ensino Médio que não são interessados em Sociologia e, pela falta de familiaridade a entendem como disciplina supérflua para a sua formação?

Acerca da primeira questão levantada, apresentamos no item: A historicidade da Cidadania e o conceito de cidadania no campo da Sociologia, do próximo capítulo, uma análise do conceito de cidadania no campo sociológico a partir dos referências teóricos de autores, tais como: Aristóteles (2017), Aguillar (2019), Platão (1997), Cardoso (1985), Comparato (2010), Dallari (2004), Gorczewski e Martin (2011), Mendes (2010), Grespan (2018), Thomas Hobbes (1999), Jean Jacques Rousseau (1999), John Locke (1998), Bobbio (1998), Karl Marx (1998, 2011), Marshall (1967), entre outros. Alguns dos referidos autores não abordam especificamente a Cidadania, entretanto, desenvolveram importantes reflexões para se pensar as diversas subcategorias da cidadania: liberdade civil, participação política, movimentos sociais, direitos, soberania popular etc. Sobre a segunda questão, apresentaremos no capítulo quatro a PHC (SAVIANI, 1999, 2011) e aplicabilidade do método a partir de uma sequência didática e em que sentido tal metodologia pode ser eficaz para o ensino de Sociologia: o conteúdo Cidadania.

Encontramos a resposta da terceira a partir da análise do perfil dos alunos de Ensino Médio: jovens com cultura do jogo e da gamificação e com potencial de aprendizagem mediatizado pelo aspecto visual e lúdico da aprendizagem, materializada na confecção do produto educacional: “Trilha da cidadania”, um jogo educativo.

3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE CIDADANIA ATRAVÉS DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO

3.1 Considerações sobre a Sociologia enquanto Ciência Humana

O termo Sociologia foi utilizado pelo francês Auguste Comte (1798-1857), em 1838 e é uma junção de duas palavras derivadas do latim socius e do grego logos.

Segundo o sociólogo austro-americano Berger (1986, p.15): “Auguste Comte, o filósofo francês do começo do séc. XVII que inventou o nome da disciplina, encarava a sociologia como a doutrina do progresso, sucessora secularizada da teologia como senhora das ciências”. Para Ianni (1988, p.8): “a Sociologia não nasce do nada”. Ou seja, essa ciência foi desenvolvida a partir de um contexto histórico.

A Sociologia data da segunda metade do século XIX, a partir de um conjunto de acontecimentos históricos e sociais, tais como a Revolução Francesa e a universalização da cidadania e a Revolução Industrial que mudou, drasticamente, o modus vivendus das pessoas mundo afora. De acordo com Ferreira (2014, p.13), “estes dois movimentos revolucionários implantaram o processo liberal que deu sustentação ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e ao Estado Burguês no mundo ocidental”.

Émile Durkheim (1858-1917), pensador francês, um dos fundadores da Sociologia, foi o primeiro a dar um caráter de ciência autônoma para a Sociologia e pensar em um método científico específico para tal ciência. Para Durkheim (2007, p.149-150):

A sociologia não é [...] o anexo de qualquer outra ciência; é ela própria uma ciência distinta e autônoma e a noção de especificidade da realidade social é de tal modo necessária ao sociólogo que só uma cultura especialmente sociológica pode prepará-lo para a compreensão dos fatos sociais.

Em sua obra de 1985: As regras do método sociológico buscou definir o método de análise próprio da Sociologia pautado na objetividade e alegou que o objeto de estudo da Sociologia são os fatos sociais, objeto esse que possui características próprias, diferentes dos outros objetos estudados pelas demais ciências. Segundo Durkheim (2007, p.13):

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais.

Mediante essa perspectiva, a Sociologia não se ocupa a estudar o que é de interesse individual e particular, nem o que é de caráter psicológico e biológico do ser humano, e sim, o aspecto social que diz respeito à maioria dos indivíduos, que exerce pressão e influência exterior e acontece independentemente da vontade do indivíduo e se repete com considerável frequência no mundo social.

Para Max Weber (1864-1920), um dos fundadores da Sociologia (1991, p.3): A Sociologia significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e seus efeitos. A preocupação sociológica de Weber era compreender a ação social individual, ou seja, as dimensões subjetivas das relações sociais das diferentes sociedades.

Para a Sociologia compreensiva de Weber, que não via a sociedade como um elemento externo ao indivíduo, existiam quatro tipos de ações sociais: ação social racional com relação a fins, ação social racional com relação a valores, ação social afetiva e ação social tradicional. Segundo Martins (2006, p.10) a Sociologia se configura “como uma das manifestações do pensamento moderno”. No entendimento do referido autor, a Sociologia incorpora ao saber científico uma nova área do conhecimento: o mundo social. Para Ianni (1988, p.8), a Sociologia:

Surge em um dado momento da história do Mundo Moderno. Mais precisamente, em meados do século XIX, quando ele está em franco desenvolvimento, realizando-se. Essa é uma época em que já se revelam mais abertamente as forças sociais, as configurações de vida, as originalidades e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, burguesa ou capitalista. Os personagens mais característicos estão ganhando seus perfis e movimentos: grupos, classes, movimentos sociais e partidos políticos; burgueses, operários, camponeses, intelectuais, artistas e políticos; mercado, mercadoria, capital, tecnologia, força de trabalho, lucro, acumulação de capital e mais-valia; sociedade, estado e nação; divisão internacional do trabalho e colonialismo; revolução e contrarrevolução.

O pensamento de Ianni nos faz entender que o contexto do surgimento da Sociologia é em meados dos séc. XIX e está atrelado às forças sociais e configurações de vidas, bem como, as suas peculiaridades e impasses da sociedade civil e os seus atores sociais e produtos da sua vivência material, características da vida social no sistema capitalista.

De acordo com Florestan Fernandes (1977, p.11), a Sociologia “nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais complicados das situações de existência nas sociedades industriais e de classe”.

Essa perspectiva corrobora com o pensamento de Martins (2006, p.10) que afirma que a Sociologia surge em um “contexto específico que coincide com os derradeiros momentos de desagregação da sociedade feudal e da consolidação da sociedade capitalista”. Aspectos esses que ainda fazem parte da realidade social do séc. XXI. De acordo com Ferreira (2014, p.10):

A Sociologia é uma ciência em construção que, desde seu início, em meados do século XIX, procurou explicar as estruturas e os processos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade moderna. Trata-se de uma ciência que surgiu no decurso da consolidação do Estado Liberal Burguês. Isto nos ajuda a compreender que, também ela, não está ilesa das contradições que caracterizam a moderna sociedade capitalista.

Ao analisarmos a reflexão de Ferreira, podemos pensar que a Sociologia é uma ciência humana relativamente jovem se comparada com a história da humanidade e é fruto dos acontecimentos da sociedade moderna e, por conseguinte também está sujeita as influências das contradições das relações sociais produzidos pelos homens concretos dentro das estruturas político sociais da divisão social do trabalho no sistema capitalista. Essa perspectiva é consonante com o pensamento de Martins (2006, p.16):

A Sociologia constitui em certa medida uma resposta intelectual às novas situações colocadas pela revolução industrial. Boa parte de seus temas de análise e de reflexão foi retirada das novas situações, como, por exemplo, a situação da classe trabalhadora, o surgimento da cidade industrial, as transformações tecnológicas, a organização do trabalho [...] a sociedade capitalista, [...] suas crises, seus antagonismos de classe.

A Sociologia além de ser produto da modernidade também é uma explicação sobre o mundo moderno, conforme averigua Ianni (1988) “o mundo moderno depende da Sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que, sem ela, esse mundo seria mais confuso, incógnito”. Segundo Lakatos (1990, p.22-23), a Sociologia é um:

Estudo científico das relações sociais, das formas de associação, destacando-se os caracteres gerais comuns a todas as classes de fenômenos sociais, fenômenos que se produzem nas relações de grupos entre seres humanos. Estuda o homem e o meio humano em suas interações recíprocas. A Sociologia não é normativa [...], pois se baseia em estudos objetivos que melhor podem revelar a verdadeira natureza dos fenômenos sociais.

A Sociologia é um estudo objetivo, e, portanto, de caráter científico sobre o que subjaz ao mundo humano e social e as formas como os seres humanos coexistem

com a sociedade da qual fazem parte e como essa influencia as suas ações.

Segundo Florestan Fernandes (1977, p.11): a Sociologia

não se limita ao estudo das condições de existência social dos seres humanos. Todavia essa constitui a porção mais fascinante ou importante de seu objeto e aquela que alimentou a preocupação de aplicar o ponto de vista científico à observação e à explicação dos fenômenos sociais.

O pensamento do sociólogo britânico Giddens (2005) parece corroborar dessa perspectiva e nos aponta que a Sociologia é o estudo que tem como enfoque a vida social humana, grupos e sociedades. O referido autor, ressalta que a Sociologia é um “empreendimento científico. Envolve métodos sistemáticos de investigação empírica, análise de dados e avaliação à luz de evidências e argumentos lógicos” (GIDDENS, 2005, p.642). Giddens (2005, p.25) também afirma que a Sociologia:

É uma tarefa fascinante e constrangedora, na medida em que o tema de estudo é o nosso próprio comportamento enquanto seres sociais. A esfera de ação do estudo sociológico é extremamente abrangente, podendo ir da análise de encontros casuais entre indivíduos que se cruzam na rua até à investigação de processos sociais globais.

Quem se dedica a estudar Sociologia, seja sociólogo profissional ou estudante, certamente irá deparar com os seus temas relacionados ao comportamento social do ser humano, temas esses que segundo autor em questão, muitas vezes, nos farão pensar na grandeza e na miséria da condição humana e a esfera do estudo sociológico é de grande abrangência podendo se iniciar a partir da análise sociológica de um simples encontro afetivo até mesmo dos processos sociais que podem alavancar a formação de um sistema social como por exemplo, o capitalismo. Segundo Berger (1986, p.31):

O sociólogo vive no mundo comum dos homens, perto daquilo que a maioria das pessoas chamaria de real. As categorias que ele utiliza em suas análises constituem apenas refinamentos das categorias em que os outros homens se baseiam – poder, classe, status, raça, etnia.

Nesse sentido, podemos pensar que o sociólogo vive e parte do cotidiano comum à sociedade da qual faz parte e pensa as categorias na qual se dispõem a pensar os demais homens, entretanto com um refinamento mais apurado. Para Norbert Elias (1970, p.13):

Para compreendermos de que trata a Sociologia, temos que nos distanciar de nós mesmos, temos que nos considerar seres humanos entre outros. Na verdade, a sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada por nós e pelos outros. Aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros.

Em outras palavras, Elias nos frisa que a Sociologia é algo que está relacionado com a realidade cotidiana da sociedade e se ocupa a estudar as problemáticas relacionadas ao convívio social, no qual, o estudioso, o sociólogo acaba se vendo também como um membro da sociedade estudada.

Esse modo de analisar o comportamento social do ser humano, apesar de nos colocar como partícipe do acontecer social, não pode ser embasado pela nossa vida rotineira e familiarizado pela zona de conforto das nossas crenças pessoais, pois há muitas coisas que consideramos normal, ideias de senso comum, tais como, “as coisas fossem sempre assim”, quando na verdade, são construtos humanos ocasionados pela materialidade das relações sociais, conforme averigua o autor Giddens (2005, p.25):

A maior parte de nós vê o mundo em termos das características das nossas próprias vidas, com as quais estamos familiarizados. A Sociologia mostra que é necessário adotar uma perspectiva mais abrangente do modo como somos e das razões pelas quais agimos. Ensina-nos que o que consideramos natural, inevitável, bom ou verdadeiro pode não o ser, e que o que tomamos como «dado» nas nossas vidas é fortemente influenciado por forças históricas e sociais.

Bauman e May (2010), sociólogo polonês e o seu coautor May afirmam na obra: Aprender a pensar com a Sociologia, que a Sociologia é um guia ao viver em sociedade de forma consciente. Bauman e May (2010, p.22-23) também consideram que “pensar sociologicamente é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana”.

Ou seja, a Sociologia se dispõe a analisar as relações interpessoais, bem como, o conjunto de teias de interdependência promovido pelas relações sociais, aqui, podemos usar como, por exemplo, o pão que é um produto social, e, por conseguinte a sua produção, distribuição e consumo dependem de vários fatores, tais como; os ingredientes que são produzidos por diferentes trabalhadores, o processo logístico da disponibilidade do pão para o comércio, a cultura de se alimentar com o pão. Para Simmel (2006, p.33) :

Se a sociedade é concebida como a interação entre indivíduos, a descrição das formas de interação é tarefa de uma ciência específica, em seu sentido mais estrito, assim como a abstração geométrica investiga a simples forma especial de corpos que existem somente empiricamente como formas de conteúdos materiais. Caso se possa dizer que a sociedade é a ação recíproca entre indivíduos, então a descrição das formas dessas ações recíprocas constituiria a tarefa da ciência social no sentido mais próprio e rigoroso de sociedade.

De acordo com Moraes e Guimarães (2010, p.47) “o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social”, dessa forma o sociólogo se ocupa a estudar ao que é problemático na sociabilidade, lida cientificamente com problemas que nem sempre são encarados como problemas pelas outras pessoas. Acerca do problema sociológico Berger (1986, p.47), nos postula:

O problema sociológico é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social. Por isso, o problema sociológico consiste menos em determinar porque algumas coisas saem erradas do ponto de vista das autoridades do que conhecer como todo o sistema funciona, quais são os seus pressupostos e como ele se mantém coeso. O problema sociológico fundamental não é o crime, e sim a lei, não é o divórcio, e sim o casamento, não é a discriminação racial e sim a estratificação por critérios de raça, não é a revolução e sim o governo.

Para Bauman e May (2010, p.19): “ a arte de pensar sociologicamente consiste em ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade. Quanto mais disso aprender, mais o indivíduo será flexível diante da opressão e do controle, e, portanto, menos sujeito a manipulação.”

Os referidos autores também entendem que o pensar sociologicamente possibilita maior alcance da prática real da liberdade, levando o sujeito individual a analisar os fatores sociais com um pensamento mais apurado sobre as inevitáveis contradições das relações sociais e ver se como um ator social que precisa compreender o teatro social e a interpretar papéis sociais/ter ações concatenadas com o contexto social no qual está inserido. Raymond Aron (1999, p.7) afirma que:

A Sociologia é o estudo, que pretende ser científico, do social enquanto social, seja no nível elementar das relações interpessoais, seja no nível macroscópico de vastos conjuntos, como as classes, as nações, as civilizações, ou, para empregar a expressão corrente, as sociedades globais.

De acordo com o referido autor, a Sociologia é um estudo científico do ser social, seja nos aspectos; micro ou macro dos comportamentos e as relações sociais. Para Maia e Pereira (2009) o Iluminismo foi um acontecimento histórico de grande mudança intelectual que possibilitou a reflexão sobre o mundo social de forma autônoma, para além do viés da religião que possuía uma visão global do mundo social, logo possibilitou o surgimento da Sociologia. Segundo Jinkings (2007, p. 113-14):

Sociologia confronta-se permanentemente com desafios teóricos e metodológicos inerentes ao seu objeto de estudo: a realidade social em movimento. Este objeto vivo, contraditório, em contínua transformação, torna-se mais complexo à medida que se desenvolvem novas configurações e possibilidades da vida em sociedade. Neste sentido, pode-se dizer que a

Sociologia é uma ciência que tem a singularidade de se questionar o tempo todo, repensando princípios explicativos e teorias, produzindo novas interpretações da vida social, recriando polêmicas e embates metodológicos.

Levando em consideração esse caráter da Sociologia como ciência aberta e de constante questionamento sobre o seu objeto de estudo mutável, a realidade social, conforme averiguou Jinkings (2007), essa pesquisa não tem como um dos seus objetivos, a categorização da Sociologia como algo definitivo e acabado e cabível dentro desse ou daquele conceito, até porque sabemos que essa não é uma ciência exata, e o seu “objeto de estudo é a realidade social em movimento” (JINKINGS, 2007, p.13). De acordo com Maia e Pereira (2009, p.8):

A sociologia não seria simplesmente uma disciplina acadêmica ou uma ciência ultrassofisticada, mas uma forma de argumento público capaz de revelar as conexões entre as transformações na vida cotidiana e os processos mais amplos de mudanças históricas.

Esses autores possuem uma perspectiva interessante acerca da Sociologia e a compreendem como um argumento público, ou seja, uma produção intelectual coletiva, de vários autores e aberta as pessoas que desejam pensar de forma sociológica sobre os processos sociais cotidianos, de modo que possa apresentar e compreender a historicidade das ações sociais.

A pesquisa de Almeida (2011, p.3) nos aponta que a Sociologia é “uma ciência que tem um papel de atuar na esfera da mudança, da construção da cidadania, da democracia, da convivência com as diferenças, mas sempre, na não conformidade com as injustiças”. Nesse sentido o referido autor prescreve um caráter pragmático para a Sociologia, deslocando a do âmbito teórico.

Já para o sociólogo francês Bordieu (1984, p.19), a Sociologia tem “o triste privilégio de se confrontar incessantemente com a questão da sua cientificidade”, ou seja, continua como uma atividade humana racional e de pesquisa que não possui apenas um método de estudo ao mesmo tempo em que busca a regularidade dos fenômenos do seu objeto de estudo: as relações sociais.

E esse objeto de estudo tem como característica permanente a mutabilidade, o que faz da Sociologia uma ciência de permanente construção de questionamentos e busca de respostas relacionados a problemática social do ser humano.

É ciência porque é um estudo pautado por rigorosidade metódica, desenvolvida a partir da observação de fenômenos (os sociais) que possuem regularidade e

podem ser teorizados, quantificados e conceitualizados, transformando-se em referências teóricas e conceituais para o trabalho e a pesquisa de outros estudiosos.

O fato do seu objeto de estudo ser a problemática social do ser humano, a faz ser uma ciência humana. Tudo o que envolve o fator humano, mais ainda o social que engloba o conjunto de fenômenos advindo das relações humanas em diferentes contextos e sociedades, é problemático e inacabado e, portanto, passível de criticidade. Sendo assim “ a sociologia é uma ciência crítica, talvez seja por estar em uma posição crítica” (BORDIEU, 1984, p.19). A partir das referências supracitadas podemos estabelecer certas considerações acerca da Sociologia de acordo com a Figura 19:



Figura 19: Considerações sobre a Sociologia.

Fonte: Próprio autor.

Conforme pode ser observado na Figura 19, a Sociologia é uma ciência humana moderna voltada para o estudo do aspecto social do ser humano, surgida na Europa, a partir do advento do sistema social capitalista e da necessidade de compreensão da problemática oriunda de dois fatos históricos: A Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa, que mudaram radicalmente o modo como o ser humano vive em sociedade, implicando em consequências que influenciam até mesmo a nossa convivência cotidiana.

A Sociologia reflete sobre o lado social do ser humano e aborda temáticas tais como: cultura, indivíduo e socialização, desigualdade social, racismo, política, Estado, Cidadania etc.

3.2 A historicidade da Cidadania e o conceito de cidadania no campo da Sociologia

O presente item tem como enfoque abordar o conceito de cidadania com o objetivo de apresentar o seu caráter multisignificativo e aberto em três dimensões: a política, a jurídica e a social. A cidadania remete a vida em sociedade e não é um conceito unívoco. O conceito de cidadania não tem sentido unívoco e fixo, e sim, histórico, com variabilidade e desenvolvido de acordo com os ideais e relações sociais de um determinado povo e contexto histórico.

Segundo o sociólogo Giddens (2005, p.641): “em Sociologia necessitamos de olhar não só para as sociedades existentes em relação entre si, mas também de comparar o seu passado e presente.” Levando em consideração tal afirmação, analisaremos a historicidade da problemática da cidadania em diferentes sociedades à guisa de compreender as possíveis implicações na problemática contemporânea da Cidadania. A pesquisa de Cademartori e Cademartori (2007, p.66) nos postula que

A etimologia da palavra cidadania revela a essência da sua origem histórica. Os romanos haviam traduzido Polites, para cives, significando o termo aquele que é sócio da civitas ou polis. Assim, os cidadãos são os que participam de forma direta do funcionamento da cidade-estado.

Os primeiros textos que visam regulamentar a vida social, e por conseguinte, tratam de direitos e deveres e esboçam um ideal de sociedade e de cidadania são o Código de Hamurabi (Babilônia, 2067 – 2025 a.C.) e o Código de Manu (Índia, 2000 a.C). De acordo com Passos (2016, p.233) “a necessidade de se estabelecer a cidadania está presente desde o Código de Hamurabi na Babilônia, no séc. XVIII a. C.” O Código de Hamurabi é um código de leis composto de 208 artigos, foi criado e cunhado em pedra por Hamurabi, o fundador do primeiro Império Babilônico e de acordo com Godoy (2016, p.18) “regulamentava todas as ações do povo babilônico no que diz respeito a comércio, família, propriedade, herança, escravidão etc.”

Segundo Nina-e-Silva e Alvarenga (2017, p.93) “O Código de Manu prescreve o ideal de sociedade na concepção indiana, contendo leis e regras de conduta aplicáveis aos indivíduos, às comunidades e às nações”. Apesar da Sociologia ser

uma ciência do séc. XVIII, surgida em um contexto específico de transformações sociais, políticas, intelectuais no Ocidente, tais como; Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa, fim do Feudalismo e advento do Capitalismo e Revolução Industrial, já na Grécia Antiga, pensadores como Platão e Aristóteles escreveram obras relacionadas ao um dos aspectos sociais do ser humano, a cidadania.

A sociedade grega do séc. V. a.C é considerada o berço histórico da cidadania no Ocidente. Segundo Cordeiro (2012, p.15): “o conceito de cidadania teve origem na Grécia clássica, sendo usado então para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, o indivíduo que vivia na cidade e ali participava ativamente dos negócios e das decisões políticas”.

A noção ocidental de cidadania surge no contexto da Grécia clássica atrelada aos direitos do cidadão aquele que habitava a cidade e podia participar ativamente das discussões e decisões acerca das questões públicas, perspectiva essa que foi inserida na cultura política da Roma Antiga, conforme salienta Coutinho (2012, p.15): “a palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer”. Segundo Mendes (2010, p.15), a cidadania

na Grécia Antiga implicava um modo ético de ser e de agir do homem grego, concretizado na participação política no traçado dos destinos da pólis e a classificação das pessoas em classes, com diferenciação nas correspondentes funções sociais, denotava a estrutura capaz de atender as necessidades práticas do cotidiano.

De acordo com Dallari (2004, p.17) “a palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer”. A pesquisa de Cardoso (1985) nos aponta que a experiência social na Cidade-Estado greco-romana, entre o séc. VII ao final do séc. IV a.C, permitia a participação dos cidadãos no processo político e a sua existência era pautada na soberania dos cidadãos dotados de plenos direitos, no caso, os nobres; os patrícios, membros das famílias participantes da fundação de Roma, considerada as mais importantes. Ainda de acordo com Cardoso (1985, p.8):

O lugar estratégico em que tais cidadãos exerciam sua soberania podia variar igualmente: em Atenas era a assembleia popular (a Eclésia), em Roma um conselho (o Senado). Mesmo nas democracias, contudo, eram excluídos da cidadania os escravos, os estrangeiros residentes e as mulheres.

Até mesmo na experiência social dos precursores da noção de cidadania do Ocidente, ainda que essa tenha permitido a existência de uma esfera pública e a

possibilidade participação direta nas decisões públicas, não foi possível a materialização da cidadania plena e de caráter universal, desafio que permanece até o presente momento em todos os países do mundo, pois o processo político social da Grécia antiga era restrito apenas uma determinada parcela da sociedade, os homens adultos e livres e algumas mulheres nascidos/as na *pólis* conforme nos aponta Cuchet (2015) e conforme nos aponta Zizemer (2006, p.18):

As pessoas que podiam participar da atividade política e social da cidade eram cidadãos. No entanto, o direito à cidadania não era estendido às mulheres, às crianças, aos idosos, aos estrangeiros, aos escravos, aos assalariados (artífices), aos agricultores, aos pobres.

Bem como, na Roma Antiga, conforme aponta Dallari (2004) que era uma sociedade discriminatória e estratificada e desigual, que definiu duas categorias de cidadania: a cidadania e a cidadania ativa. A cidadania era permitida ao cidadão romano comum, aquele que estava na condição de homem romano livre, o plebeu que não tinha direito de ter cargos políticos, restringindo a cidadania ativa, a possibilidade de ocupar cargos políticos como o de senador e nas magistraturas romanas somente aos patrícios, homens, imperadores e grandes proprietários de terras.

Sócrates (Atenas, 469-399 a.C.), pensador grego, foi o pioneiro na reflexão filosófica pautada no objeto de conhecimento: o ser humano, dando início a mais de dois milênios e meio de reflexão através do seu método filosófico: a *maiêutica*. Sócrates não deixou nenhuma obra escrita e segundo Platão²⁶ era o filho mais nobre de Atenas e um homem justo, entretanto foi julgado pela democracia ateniense que o acusou de corromper os jovens e negar os deuses. Sócrates se fazia valer do uso público do diálogo para auxiliar os seus interlocutores a pensarem de maneira crítica acerca das questões sociais do seu contexto social.

Platão (428 – 348 a.C), pensador grego, discípulo de Sócrates, ficou desiludido com a condenação de seu mestre pela democracia ateniense, conforme nos aponta Bonnard (1972, p.98), “o idealismo platônico tem a marca de um traumatismo grave: a morte de Sócrates feriu-o mortalmente” e apesar de não elaborar uma obra

²⁶ PLATÃO. Sétima carta: Platão, aos amigos e parentes de Dião. Felicidades. [S. l]: [s.n.], [19--?] Segundo Platão o governo no contexto de Sócrates era arbitrário e segundo as suas palavras “como exemplo de suas arbitrariedades, bastará notar o que fizeram om o meu velho amigo Sócrates, que eu não vacilo em proclamar o mais justo do seu tempo; incumbiram-no de, com outros, trazer a força um cidadão para ser executado, o que era meio de obrigá-los a apoiar a sua política.” (Set. 324c – 325 a).

especificamente tratando do conceito cidadania, foi o primeiro teórico a idealizar um projeto de sociedade ideal em sua obra-prima: A República (PLATÃO, 1997), a Sofocracia, uma sociedade composta por três classes sociais (sábios, soldados e comerciantes) e governada pelos sábios.

Platão compreendia que a sociedade deveria ser analisada como um organismo vivo e entendia que os seres humanos não eram iguais e o seu projeto de sociedade foi inspirado no corpo humano e visava garantir a justiça social a partir da noção de que cada cidadão deveria pertencer a determinada classe social e cumprir a sua função na sociedade de acordo com a sua aptidão natural. Nessa obra, Platão discute a necessidade de o Estado oferecer uma educação que visa a formação adequada para que cada cidadão possa cumprir a sua função social, inclusive a de governar.

Aristóteles (384 -322 a.C), pensador macedônico, discípulo de Platão, elaborou a obra A Política (ARISTÓTELES, 2017), abordando os diferentes significados da política, formas de governo e uma conceitualização sobre a cidadania e entendia que os cidadãos não são iguais em virtudes e nem possuem funções sociais similares e

Como o marinheiro, o cidadão é um membro da comunidade; embora os marinheiros tenham diferentes funções- um é remador, outro é o timoneiro, outro é o vigia da proa e outros tenham denominações similares- e por isso, a definição de cada excelência individual se aplique exclusivamente a cada um, haverá, ao mesmo tempo, uma definição comum aplicável a todos eles, visto que todos tem um objetivo comum, que é a segurança na navegação. Similarmente, cada cidadão difere do outro, mas a salvaguarda da comunidade é o trabalho de todos eles. Essa comunidade é a constituição, e a virtude do cidadão deve, portanto, ser relativa à constituição da qual ele é membro (ARISTÓTELES, 2017, p.102).

O referido pensador compreendia que a cidadania estava relacionada a noção de pertencimento à uma comunidade/ Estado e cada cidadão com suas qualidades individuais e diferentes funções sociais, deveria canalizar a sua virtude em prol do interesse comum, isto é, da conservação do Estado e do bem comum. Segundo Aristóteles (2017, p.97-98) o critério da cidadania é pautado nos seguintes aspectos:

O cidadão não é cidadão porque vive em certo lugar, pois os estrangeiros e os escravos também são estabelecidos em um lugar; tampouco são cidadãos aqueles que partilham de um mesmo sistema legal, de levar ou ser conduzido diante do tribunal, pois residentes estrangeiros não possuem completamente esses direitos, em muitos lugares, sendo obrigados a apresentar um patrono, um cidadão responsáveis por eles e, assim, só participam imperfeitamente da cidadania, e os chamamos de cidadãos

apenas na acepção em que se aplica o termo às crianças, que são muito jovens para o registro de cidadão, ou aos homens velhos, que já estão isentos dos deveres cívicos. [...] O cidadão que estamos buscando definir no sentido estrito, a respeito do qual não se posa apresentar nenhuma exceção, e sua qualidade característica é ter o direito de administrar justiça e de exercer magistraturas.

De acordo com o filósofo, a cidadania é algo que vai além do habitar a cidade de um homem nativo e adulto e implica o direito ao voto e a participação no exercício do poder público. Aristóteles (2017, p.31) também afirma que: “O homem que não consegue viver em sociedade, ou que não necessita viver nela porque se basta a si mesmo, não faz parte da Cidade; por conseguinte, deve ser uma besta ou um deus”.

Para Aristóteles (2017) o ser humano é um animal político por natureza, destinado ao convívio social e só se realiza plenamente na vida social e, a partir dessa perspectiva, o cidadão não pode ser um mero habitante passivo do perímetro da cidade/Estado e deve se interessar pela problemática social e buscar a participação política plena, tomando partido pelo bem comum.

Segundo Aristóteles (2017, p.99) “o cidadão é aquele que participa do governo”, dessa forma, a cidadania estaria correlacionada com a participação política e a vida ética. O referencial histórico acerca da cidadania do contexto da Grécia Antiga, nos serve como um arcabouço teórico para a reflexão sobre um conceito de cidadania pautado na participação direta dos cidadãos materializado em um contexto social singular de democracia direta, fator social que não persistiu nas nações ao longo dos séculos.

3.2.1 Modos de Produção, lutas de classes e o conceito de cidadania

Na Idade Média, a sociabilidade esteve atrelada ao modo de produção feudal e divisão social estamentária: Nobreza, Clero e servos e a influência da religiosidade católica em todas as instâncias sociais. De acordo com Gorczewski e Martin (2011, p.47), durante a Idade Média havia “uma sociedade feudal, eminentemente rural, que se caracteriza pela rígida divisão estamental: nobres (incluindo o clero) e a vassalagem”. A sociedade medieval estava estruturada a partir da noção política do direito divino do poder e o absolutismo era o sistema político vigente e apenas a Nobreza e o Clero detinham a cidadania e gozavam dos privilégios: a isenção de

impostos e a possibilidade de participar nas decisões políticas, enquanto os servos eram súditos e destituídos de cidadania. Segundo Aguillar (2019, p.21):

Na Idade Média, a influência hegemônica da Igreja, o Estado Absolutista, as relações sociais de servidão, de obrigações recíprocas e o predomínio do mundo rural inviabilizaram qualquer movimento que se assemelhasse ao exercício da cidadania antiga ateniense.

A efetividade da cidadania foi inviabilizada por questões de ordem sócio-econômico-cultural, tais como, segundo Luz (2007, p.93) “as relações sociais existentes eram de servidão” e “a distribuição desigual do poder era algo tão natural”. Em uma sociedade onde a religião era um elemento extremamente influente, por conseguinte o Clero passou a ser uma classe social poderosa e influente e “sendo assim era inquestionável o exercício do poder se este era legitimado por Deus, favorecendo a concretização de interesses de uma minoria” (LUZ, 2007, p.93). O século XVI é marcado pelo advento do Estado-Nação e o absolutismo foi o sistema político predominante na Europa do séc. XVI ao séc. XVIII. Segundo o Giddens (1981, p.190) o Estado-Nação é

um conjunto de formas institucionais de governo, mantendo um monopólio administrativo sobre um território com fronteiras (limites) demarcados, seu domínio sendo sancionado por lei e por um controle direto dos meios internos e externos de violência.

A problemática da cidadania na modernidade se inicia a partir do fato histórico ocorrido na Inglaterra no séc. XVII, conhecido como Revolução Inglesa e a primeira tentativa de destituir o Absolutismo. A Revolução Inglesa teve duração de quarenta e sete anos, iniciando-se em 1642 e é dividida em quatro fases: a Revolução Puritana e Guerra Civil (1642-1649), a República de Oliver Cromwell (1649-1658), a Restauração da dinastia dos Stuart (1660-1688) e por último a Revolução Gloriosa (1688-1689) que resultou no fim da monarquia absolutista inglesa e na abdicação do Rei autocrático Jaime II e a coroação do Príncipe de Orange.

A Revolução Gloriosa deu origem a Bill Of Rights, a Carta de Direitos Inglesa, assinada pelos reis Guilherme de Orange e Maria Stuart, em 13 de fevereiro de 1689. Segundo Comparato (2010) a Bill Of Rights foi promulgada em um contexto histórico de imensa intolerância religiosa e é um dos documentos jurídicos mais importantes da história ocidental, que tem como marca o combate ao absolutismo e a centralização do poder e a defesa da lei e da mediação do Parlamento e segundo Ramos (2017, p.33) a “afirmação da vontade da lei sobre a vontade absolutista do rei”. De acordo com Comparato (2010, p.61-62):

A instituição-chave para a limitação do poder monárquico e a garantia das liberdades na sociedade civil foi o Parlamento. A partir do Bill Of Rights britânico, a ideia de um governo representativo, ainda que não de todo o povo, mas pelo menos de suas camadas superiores, começa a firmar-se como uma garantia institucional indispensável das liberdades civis.

A Bill Of Rights declarada pela Câmara dos Comuns- Parlamento inglês não é uma Constituição extensa, entretanto contém aspectos importantes tais como: a retirada da situação social de sujeito acima da lei do monarca, divisão de poderes, fim de impostos exorbitantes, liberdade parlamentar, o direito dos súditos de apresentar petições aos reis.

Tal documento histórico sofreu influência do pensamento de John Locke e exerceu influência na Declaração de independência dos Estados Unidos (1776) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Entretanto, cabe salientar que apesar da Bill Of Rights prescrever direitos e liberdades, essa não garantiu a cidadania de todos os britânicos, atendendo mais precisamente o interesse das elites, em especial a classe burguesa conforme aponta a pesquisa de Comparato(2010, p.61):

A garantia dessas liberdades individuais acabou aproveitando, e muito, à burguesia rica. Pode-se mesmo afirmar que, sem esse novo estatuto das liberdades civis e políticas, o capitalismo industrial dos séculos seguintes dificilmente teria prosperado.

A Revolução Francesa (1789-1799) é outro fato histórico considerado um dos marcos do fim de um sistema social, o feudalismo e um dos elementos precursores da noção moderna de cidadania que aconteceu em um contexto social pautado em estratificação social: divisão por Estados: a Nobreza, o Clero e o Povo e divisão social do trabalho feudal e latifundiário. Segundo Gorczewski Martin, (2011, p.58)

Os próprios franceses que em agosto de 1789 - após quase uma década de lutas por igualdade, liberdade e fraternidade - nos legaram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, onde ressurgiu a ideia de cidadania nos tempos modernos, mantiveram uma sociedade de estamentos.

No final do século XVIII, a França era uma monarquia absolutista em que o rei era Luís XVI. Nobreza, o Clero e os senhores feudais eram os beneficiados com o *status quo*, possuíam privilégios (não pagavam impostos e ocupavam importantes cargos políticos), marginalizando o povo, os servos, os trabalhadores que movimentavam a máquina social e pagavam altíssimos impostos e sofriam as consequências de uma sociedade desigual, tais como, miséria, fome e violência.

Paralelo a tais acontecimentos, havia outro fenômeno social considerável, a ascensão social de uma classe social, a dos burgueses, comerciantes que habitavam os burgos, espaços geográficos circundantes aos latifúndios, as propriedades privadas dos senhores feudais. Os divergentes do regime absolutista eram enviados à Bastilha, a prisão política francesa ou guilhotinados. Segundo Gorczewski e Martin (2011, p.46).

O fim do feudalismo e o surgimento dos Estados nacionais não altera a sociedade, que continua rigidamente dividida em estamentos. Nesse período, em toda Europa, mas especialmente na França, a situação é catastrófica: fome, miséria, direitos diferenciados, insensibilidade, desigualdade e ganância. Tudo isso gera uma grande insatisfação popular. Sérios questionamentos levantados sobre as diferenças sociais e os privilégios. Revoltas e Declarações de Direitos são as consequências naturais.

A Revolução Francesa eclodiu em um contexto de desigualdade social, privilégios dos dois Estados: a Nobreza e o Clero, condição social do povo de miserabilidade, grande crise econômica e a munção intelectual de teorias de pensadores tais como: Rousseau e Locke, membros da classe social em ascensão, a burguesia.

A invasão de Bastilha, prisão política francesa, em 14 de julho de 1789, é considerada o marco inicial da Revolução Francesa que surgiu da insatisfação popular, ou seja do Terceiro Estado (composto pela burguesia, camponeses, artesãos que compunha 80% da pirâmide social estamental da França do séc. XVIII), diante de um quadro social desigual, injusto e excludente, que privilegiava apenas os dois Estados: o Clero e a Nobreza.

E da aspiração popular pelo fim da Monarquia absolutista e de uma nova ordem social sem a noção de privilégios sociais, econômicos e políticos para poucos em detrimento da miséria da maioria bem como o abuso de poder do absolutismo e pautada na igualdade entre todos os membros da sociedade, a liberdade dos cidadãos e a participação geral nas decisões políticas.

De acordo com Grespan (2018) a Revolução Francesa é um marco na história ocidental, pois ao preconizar o ideal de igualdade de todos perante a lei, liberdade e exigir uma nova concepção de cidadania pautada na participação geral dos cidadãos nas decisões políticas sobre o destino coletivo abriu-se a reflexão contemporânea acerca da cidadania e de sociedade.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)²⁷, principal elemento relacionado a cidadania, legado pela Revolução Francesa, ainda que de caráter jurídico, uma vez que não foi efetivado na sociedade francesa do referido contexto e nem levado em consideração pela Constituição Francesa de 1791, que segundo Dallari (2004) deformou o ideal de cidadania universal proposta pela Revolução Francesa; é um dos símbolos do ideal de cidadania moderna e até do ideal de cidadania contemporâneo, chegando a influenciar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) conforme nos aponta a pesquisa de Hunt (2009, p.15):

Por quase dois séculos, apesar da controvérsia provocada pela Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão encarnou a promessa de direitos humanos universais. Em 1948, quando as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo I dizia: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Em 1789, o artigo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão já havia proclamado: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos". Embora as modificações na linguagem fossem significativas, o eco entre os dois documentos é inequívoco.

Outro elemento precursor da noção moderna de cidadania, é o Iluminismo. O Iluminismo é um projeto europeu de sociedade, desenvolvido nos séculos XVII e XVIII, pautado na liberdade e emancipação dos seus membros através da democratização do acesso do conhecimento bem como da sua produção e da uso da racionalidade voltado para a criticidade e do debate público acerca de todos os prismas sociais e o fim da tutela absoluta do Estado na vida do indivíduo e a defesa da liberdade do indivíduo e a laicização da vida social.

Nenhum dos pensadores, representantes do Iluminismo, supracitados elaboraram obras específicas sobre a abordagem conceitual da cidadania, entretanto apresentaram reflexões imprescindíveis acerca de temáticas e problemáticas e categorias que dizem respeito a cidadania que influenciaram não apenas a Revolução Inglesa (1642-1689) e Revolução Francesa (1789-1799), mas também a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal do Brasil de 1988.

²⁷ Sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, consultar Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015).

Segundo Oliveira (2014, p.5) “as diferentes concepções de cidadania, construídas no âmbito da teoria política, fundam-se, via de regra, a partir dos desdobramentos históricos das três grandes tradições do pensamento político: a republicana, a liberal e a socialista”. Levando tal apontamento em consideração, a reflexão acerca da cidadania na modernidade se dará a partir do referencial teórico de tais autores e representantes de diferentes tradições políticas de pensamento: Rousseau, a republicana e Locke, a liberal, e Karl Marx, o socialismo.

Rousseau e Locke, ao lado de Thomas Hobbes, são teóricos chamados de contratualistas e desenvolveram teorias de Estado divergentes, justificando diferentes sistema de governo a partir do estudo do estado de natureza (período hipotético anterior ao estado civil) e da noção de pacto/ contrato social para garantir a vida do indivíduo e a ordem social.

Segundo Abrão (2007, 212): “O Contrato Social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade no ocidente, que pretende explicar o surgimento da sociedade e/ou do Estado e encontrar um fundamento de legitimidade para os mesmos”.

Thomas Hobbes (1588- 1679) pensador inglês, contemporâneo e conterrâneo de Locke, também testemunha das fases da Revolução Inglesa (1640-1688), o primeiro teórico contratualista, publicou na sua obra-prima: O Leviatã (1651) realizou uma reflexão sobre o homem no estado de natureza e a passagem para o estado civil e a defesa de um Estado absolutista, uma instituição autônoma colocada acima da sociedade civil, monopolizador da força, capaz de garantir a vida, a paz e a segurança dos súditos (os cidadãos), controlando a violência dos homens em troca da limitação da liberdade natural e da renúncia do estado de natureza de guerra de todos contra todos. De acordo com Hobbes (1999, p.109) o homem no estado natural ao mesmo tempo que é livre e igual ao próximo, está propenso a violência e a maldade:

Desta igualdade quanto a capacidade deriva a igualdade quanto a esperança de atingirmos nossos fins. Portanto, se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação, e as vezes apenas seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro. [...] Com isto se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens.

Segundo Hobbes (2002, p.33) que tinha uma visão negativa da natureza humana, o “estado natural dos homens, antes de ingressarem na vida social, não passava de guerra, e esta não ser uma guerra qualquer, mas uma guerra de todos contra todos”, e conforme nos aponta a pesquisa de Bobbio (2004, p.30) , no estado de natureza hobbesiano “há somente indivíduos sem ligações recíprocas, cada qual fechado em sua própria esfera de interesses e em contradição com os interesses de todos os outros”.

Nessa situação social prevalece o individualismo predatório e a constante ideia de estado beligerante da sociedade onde todos correm risco de morte violenta e não há desejo de partilha de ideais comuns, tais como: igualdade, paz e respeito a vida humana. De acordo com Hobbes com o advento do Contrato social, o Estado passa exercer a soberania em troca da garantia da vida individual, ordem e paz social e o cidadão passa a ser súdito do Estado.

Dessa forma, a cidadania é marcada pela passividade do indivíduo e está condicionada ao exercício da força do Estado em detrimento da garantia da vida individual, a ação política seria a de obediência aos ditames do Estado. De certa forma “a doutrina de Hobbes serviu de justificção para os Estados absolutistas que estavam se consolidando na Europa no século XVI e XVII” (CINTRA, 2017, p.24).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), pensador suíço elaborou uma reflexão divergente a de Hobbes. Hobbes postulou a teoria de um Estado absolutista a partir da noção negativa da natureza humana apresentada nas afirmações: o homem é o lobo do homem e a sociedade é uma guerra de todos contra todos e defendeu a ideia de um contrato social de renúncia da liberdade em troca da seguridade da vida individual e controle estatal, praticamente colocando o cidadão como súdito do Estado.

Rousseau, também um teórico contratualista e que pensou a partir das categorias: estado de natureza, estado civil, pacto social e soberania do Estado, visava um outro projeto de sociedade: o ideal democrático republicano a partir de um escopo social pautado na liberdade civil e igualdade jurídica e o indivíduo é visto como um participante da soberania do Estado. Rousseau elaborou em sua obra: Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1999) uma visão positiva do ser humano em seu estado de natureza, entendia que o ser humano no estágio pré-civil (sem organização social) tinha desigualdades naturais,

tais como tamanho, peso e força física, mas, era livre, pacífico e bom, apontando que o advento da propriedade privada inaugurou a sociedade civil e originou a desigualdade política e moral entre os homens.

Segundo Pierobon (2012, p.268) na teoria rousseana “ a passagem do homem do estado de natureza para a vivência no estado de civilidade será tido como base para se estabelecer os alicerces de uma nova sociedade que tem como marco o estabelecimento do pacto social”. O estado de natureza é o período pré-social que antecipa a efetivação da sociedade civil.

Nesse período, os homens viviam na mais absoluta liberdade e igualdade naturais, independentes uns dos outros, viviam com o único objetivo de satisfazer suas próprias necessidades de subsistência mais imediatas, tais como alimentação, procriação e segurança.

Já que não dependia de outrem, o homem selvagem era autossuficiente, e por não se pautar pelo comportamento do outro ou por regras e normas sociais, venciam os desafios da sobrevivência instintivamente. Eram livres e felizes. Nesse estágio, o homem está submetido apenas aos parâmetros da natureza, na luta pela conservação da vida e não na luta de um contra o outro. Nas palavras de Rousseau (1999, p.12)

A vida do homem primitivo, ao contrário, seria feliz porque ele sabe viver de acordo com suas necessidades inatas. Ele é amplamente autossuficiente porque constrói sua existência no isolamento das florestas, satisfaz as necessidades de alimentação e sexo sem maiores dificuldades, e não é atingido pela angústia diante da doença e da morte. As necessidades impostas pelo sentimento de autopreservação_ presente em todos os momentos da vida primitiva e que impele o homem selvagem a ações agressivas_ são contrabalançadas pelo inato sentimento de piedade que o impede de fazer mal aos outros desnecessariamente.

Se, no estado de natureza, os seres humanos viviam livres, isentos da maldade e da violência, com o advento da sociedade civil, o homem perdeu a sua bondade e liberdade natural e a propriedade privada restabeleceu uma relação de hierarquia entre os homens e uma desigualdade entre eles, sujeitando-os a toda ordem de violência e exploração numa sociedade caótica.

Na obra: Do Contrato Social, Rousseau, (2011, p.17). apresenta o seguinte objetivo: “Considerando os homens como são e as leis como podem ser, tento investigar se na ordem civil, pode existir alguma regra de administração legítima e segura”. Rousseau buscou encontrar um critério de medida que legitimasse o poder civil, pois o poder embasado pela lei do mais forte não é o que o Rousseau

considerava legítimo. Nas suas palavras (2011, p.20): “se o homem não tem poder natural sobre seus iguais, se a força não produz direito, restam-nos as convenções, que são o esteio de toda autoridade legítima entre os homens”. Para Rousseau (2011, p.31)

Em lugar de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental substitui, ao contrário, por uma igualdade moral e legítima toda a desigualdade física, que entre os homens lançara a natureza, homens que podendo ser dessemelhantes da força, ou no engenho, tornam-se todos iguais por convenção e por direito.

No entendimento de Rousseau, o poder só pode ser legítimo se corresponder às expectativas da grande maioria e precisa pertencer ao povo, ser criado por ele mesmo, se ele fosse realizável, a partir de um contrato social estipulado pelo próprio povo. Acaba encontrando a saída, na formulação de um corpo teórico que fundamente um pacto social legítimo, a partir da vontade geral que garanta a liberdade civil, a igualdade e a propriedade privada.

Segundo o pensador: “o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito sem limites a tudo que tenta e pode atingir; ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui”. (ROUSSEAU, 2011, p.29).

Se os indivíduos são livres e iguais entre si Rousseau (2011, p.25-26) enuncia o pacto social no seguintes termos: “uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum, a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, todavia, senão a si mesmo, e fique tão livre quanto antes”. De acordo com Rousseau (2011, p.25-26) no contrato social

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sobre a direção suprema da vontade geral, e recebemos enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo”. Imediatamente, em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual desse mesmo ato recebe sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade.

A partir do contrato social cada membro participante passa a fazer parte de um corpo político que tem como soberana a vontade geral. Nas palavras de Rousseau (2011, p.36-37):

Se o Estado ou a cidade é uma pessoa moral, cuja vida permanece na união de seus membros, e se o mais importante de seus desvelos é o da própria conservação, claro está que necessita de uma força universal e compulsória para mover e dispor cada parte do modo mais conveniente ao todo. Como a natureza dá ao homem um poder absoluto sobre todos os seus membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus; e é este mesmo poder que, encaminhado pela vontade geral, tem o nome de soberania.

Para Rousseau (2011, p.33) só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado segundo o fim de sua instituição, o bem comum. O pensador postula um ideal de Estado que é função de observar e garantir o bem comum. O contrato social é oriundo da vontade geral. Mas, em que consiste a vontade geral?

No entendimento de Rousseau (2011), a vontade geral visa o interesse comum e exerce o papel de fundadora da soberania popular, a única detentora de um poder civil legítimo e que por conseguinte assegura a igualdade política e a participação política autônoma nas deliberações do Estado.

Segundo Vita (1991, p.217-18) a vontade geral para Rousseau pode ser compreendida como “é o que há de comum à infinidade de vontades particulares, o que está presente em cada uma delas, mas transcende a todas, isto é, aquilo que nelas se orienta para a realização do bem comum”.

Rousseau não teoriza especificamente sobre o conceito de cidadania, mas as linhas gerais do seu texto permite o espaço para a interpretação de que, quando o homem individual passa a fazer parte do corpo político estabelecido ao fazer adesão ao pacto social, deixando de responder apenas por causa própria acerca das questões sociais, acaba tornando um cidadão, pois suas decisões particulares e participação na sociabilidade estará em conformidade com a vontade geral que observa o bem comum e também o todo das aspirações de cada membro e sobretudo legitima a soberania popular. De acordo com Pierobon (2102, p.275) a adesão ao pacto social é o que confere cidadania ao indivíduo.

pois o pacto não será de um indivíduo para com os outros da mesma sociedade, mas será consigo mesmo, ou seja, este pacto é legítimo, pois forma um ser moral, que nasce da pactuação de cada indivíduo consigo mesmo, é, pois, a partir deste pacto que surge no lugar do indivíduo o cidadão, um ser moral, que dará vida a um corpo moral maior: o povo.

A reflexão de Rousseau estabelecida nas referidas obras, de certa forma visa combater o absolutismo e apontar elementos teóricos para corrigir o máximo de desigualdades sociais apresentadas pela sociedade do seu tempo e a proposição de um projeto social voltado para atender a vontade popular, aborda importantes elementos para o ideário contemporâneo de cidadania, tais como, democracia republicana, o direito inalienável da liberdade, a igualdade jurídica, a soberania popular e a participação política.

Vale salientar que Rousseau é um dos intelectuais influentes dos ideais da Revolução Francesa que, foi assim como, a Revolução Inglesa influenciada pela teoria de Locke, uma revolução burguesa, ou seja, que pautou em grande parte nos ideais da burguesia, seja a britânica como a francesa, que ambicionavam destituir o absolutismo e ao mesmo tempo criar condições favoráveis para a ascensão social e a manutenção do poder e a propriedade privada.

Segundo Hobsbawn (1996, p.20) a Declaração do Homem e do Cidadão que também foi influenciada pelo pensamento de Rousseau “é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária”.

John Locke (1632-1704), pensador inglês, considerado o precursor do Liberalismo, membro da burguesia britânica, exilado na Holanda, durante a Revolução Inglesa, apesar de ser o seu principal influenciador intelectual, retornando a Inglaterra ao fim da última fase da Revolução Inglesa, a chamada Revolução Gloriosa (1688-1689). A pesquisa de Abrão (2007, p.214) também aponta que

John Locke (1632-1704), pai do liberalismo clássico, vive na Inglaterra durante o período da Revolução Gloriosa, que assinala o triunfo do liberalismo político contra o absolutismo. Seu propósito, portanto, será o de evitar o despotismo e a tirania, em favor das causas liberais.

Locke também foi um teórico contratualista assim como Rousseau, desenvolveu um corpo teórico com o objetivo de refutar o Absolutismo e oferecer subsídios teóricos para se pensar um novo projeto de sociedade e tinha uma visão positiva do ser humano em seu estado de natureza, defendia a noção do pacto social, entretanto para Locke a propriedade privada é um direito natural e não causa da desigualdade social entre os homens.

Locke defendia a democracia representativa, o povo sendo representado pelo Parlamento, enquanto Rousseau, segundo Bobbio (2000) o último teórico da democracia direta, defendeu o ideal republicano de democracia participativa, o povo era submisso a lei da sua própria autoria, conforme aponta a pesquisa de Bobbio (1998, p.322):

Há [...] entre Locke e Rousseau, uma diferença essencial na maneira de conceber o poder legislativo: para Locke, este deve ser exercido por representantes, enquanto para Rousseau deve ser assumido diretamente pelos cidadãos.

Locke, um teórico do jusnaturalismo, defendia a noção de que o ser humano possui direitos naturais, tais como: à vida, à liberdade e à propriedade, começa o

Segundo Tratado da sua obra-prima: Dois Tratados sobre o Governo (1689), refutando a teoria do direito divino do rei, de Filmer e o absolutismo e tendo em mente investigar outra origem do poder político. Locke defendia o governo e postulou que tal investigação deveria ser iniciada a partir da análise do estado de natureza do homem “o estado que todos os homens naturalmente estão” (LOCKE, 1998, p.381-82).

Locke tinha uma concepção do estado de natureza divergente da beligerante e violenta proposta por Hobbes, no seu entendimento no estado de natureza, os homens eram racionais, viviam de forma pacífica e independente e em perfeita liberdade, igualdade sem subordinação ou sujeição, nas suas palavras “um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei de natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem” (LOCKE, 1998, p.382). De acordo com o pensador, no estado de natureza, os são governados unicamente pela razão e pela lei da natureza. Para Locke (1998, p.384):

O estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultam, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses.

Na teoria de Locke, o ser humano é pensado como indivíduo e a propriedade privada é vista como resultado do trabalho e esforço individual, inclusive o trabalho é uma propriedade privada. Segundo Locke Deus disponibilizou a Terra, a natureza e os seus recursos para o sustento e o conforto da existência do ser humano e a condição da vida humana requer trabalho e materiais e necessariamente a propriedade particular, entretanto, o pensador ao alegar que Deus deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão entendia que nem todos estavam dispostos a fazer uso do esforço pessoal e dispostos a respeitarem o direito natural da propriedade e acabavam invadindo o direito dos outros, gerando assim o estado de guerra, onde gera “um estado de inimizade, malignidade, violência e destruição mútua”(LOCKE, 1998, p.347).

Os seres humanos não conseguem viver de forma contínua no estado de paz, igualdade do estado natural, dado que nem todos fazem o bom uso da racionalidade e, portanto, não conseguem lidar com os desejos, instintos e apetites próprios e acabam extrapolando os limites de liberdade individual e posse dos bens pessoais (a propriedade), fazendo da convivência natural um estado de guerra e de disputas,

colocando em risco a existência dos outros. O poder político surge a partir de tal problemática social e sobretudo para conservar o direito natural à propriedade. De acordo com Locke, na sociedade política cada membro renuncia o poder natural e o coloca nas mãos do corpo político que através da lei defenderá os seus direitos naturais. Ao pensar na saída do estado de natureza para o estado civil Locke (1998, p.494-95) questiona: “Se o homem no estado de natureza é livre como se disse, se é senhor absoluto da sua pessoa e da suas posses, igual ao mais eminente dos homens e a ninguém submetido, porque haveria ele de se desfazer dessa liberdade”. E conclui que, tal passagem se torna necessária na medida em que a sociedade civil o exercício do poder é incerto e sujeito ao mau uso da racionalidade alheio e a sociedade política que tem como objetivo garantir a propriedade privada, passa a existir a partir de um pacto social, onde segundo Locke (1998, p.472):

O que dá início e constitui qualquer sociedade política nada mais é senão o assentimento de qualquer número de homens livres capazes de maioria para se unirem e incorporarem a tal sociedade. E isto e somente isto deu ou podia dar origem a qualquer governo legítimo no mundo.

De acordo com Locke, há três fatores que justificam a sociedade civil, além da manutenção da propriedade, em primeiro lugar a lei fixa e estabelecida mediante consentimento popular que garanta o critério de propriedade e improbidade para solucionar as controvérsias, em segundo lugar um juiz imparcial para julgar os confrontos de acordo com os critérios de justiça fixados pela lei, enquanto o terceiro lugar a noção de que há falhas no estado de natureza e a carência de um poder político estabelecido para julgar de forma justa. Dessa forma, os membros da sociedade civil dão origem à um pacto/contrato social conforme aponta Locke (1998, p.468):

A única maneira pela qual uma pessoa qualquer pode abdicar de sua liberdade natural e revestir-se dos elos da sociedade civil é concordando com outros homens em juntar-se e unir-se em uma comunidade, para viverem confortável, segura e pacificamente uns com os outros, num gozo seguro de suas propriedades e com maior segurança contra aqueles que dela não fazem parte.

Locke inaugura o pensamento liberal a partir da noção de que pelo fato de a natureza permitir a liberdade do indivíduo que no estado de natureza é livre, independente, racional e portador de propriedade privada, onde o poder político deve pertencer ao povo e a razão de existir do estado para proteger a liberdade e a propriedade individuais. Segundo Mello (1991, p.86):

Em Locke, o contrato social é um pacto de consentimento em que os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza. No estado civil os direitos naturais inalienáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão melhor protegidos sob o amparo da lei, do árbitro e da força comum de um corpo político unitário.

A teoria de Locke defende os interesses da sua classe social, a burguesia e ao defender a democracia, a coloca em um plano de representatividade. Apesar de Locke trazer para discussão a noção de direitos inalienáveis do ser humano, tais como: direito à vida, à liberdade e à propriedade e da imensa influência da sua teoria, seja na Revolução Inglesa e na Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), Revolução Industrial (séc. XVIII) e até mesmo em nosso cotidiano, sabemos que poucas pessoas têm acesso ao direito natural da propriedade e o liberalismo justifica a manutenção dos interesses da burguesia e a manutenção do poder de uma classe social dentro do sistema capitalista, execrando a maioria da participação política nos destinos da sociedade. De acordo com Aguillar (2019, p. 86):

a cidadania moderna ou burguesa, se efetiva na substituição, pelo capitalismo, do privilégio político pelo econômico. É uma cidadania passiva que foi consolidada na formação do Estado Burguês. É uma cidadania burguesa, parte importante da ideologia liberal na construção da hegemonia da classe dominante.

Karl Marx (1818-1883), grande intérprete e crítico do sistema capitalista e por conseguinte, crítico do projeto de sociedade elaborado por Locke e Rousseau. Na sua obra: 18 Brumário de Napoleão (1851), ao analisar o golpe de Estado de 1851, na França, identifica que mesmo que um representante da classe dominante não esteja no poder, o Estado moderno tem estrutura burguesa e representa os interesses burgueses e salienta que a Revolução Francesa é um momento histórico de consolidação da sociedade burguesa:

Foi com o figurino romano e a fraseologia romana que os heróis Camille Desmou-lins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, **mas também os partidos e as massas da velha Revolução Francesa, enfrentaram a missão da sua época, a saber, a de desencadear e erigir a moderna sociedade burguesa.** Os primeiros trilharam o terreno feudal e ceifaram as cabeças feudais que nele haviam crescido. O último criou, dentro da França, as condições que possibilitaram o desenvolvimento da livre concorrência, a exploração da propriedade fundiária parcelada, a liberação da força produtiva industrial da nação, e, fora das fronteiras francesas, **varreu do mapa todas as instituições feudais na medida em que isso se fez necessário para propiciar à sociedade burguesa da França um ambiente atualizado e condizente no continente europeu.** (MARX, negritos nossos, 2011, p.26).

No entender de Marx, os ideais da Revolução Francesa são os da burguesia e mais do que destruir o absolutismo e o feudalismo, visava criar condições sociais e jurídicas para a expansão do sistema capitalista. Pode-se dizer que a Revolução Inglesa que foi influenciada pela teoria de Estado liberal de Locke, precursora da Revolução Industrial, também não visava a emancipação de todos os cidadãos ingleses, mas sim aqueles que possuíam propriedade privada e capital, os membros da burguesia. Através da análise materialista e dialética da história humana, Marx afirma na obra: O Manifesto Comunista: “

A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, o opressor e o oprimido permaneceram em constante oposição um ao outro, levada a efeito numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou, cada vez, ou pela reconstituição revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das classes em conflito. Nas épocas mais remotas da história, encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais. Na Roma antiga, encontramos patrícios, cavaleiros e plebeus, escravos, na Idade média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma dessas classes, outras gradações particulares. A sociedade moderna burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Apenas estabeleceram novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a época da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade global divide-se cada vez mais em dois campos hostis, em duas grandes classes que se defrontam – a burguesia e o proletariado. (MARX, 1998, p.40-41)

Marx compreende que a história humana tem como força motriz a luta entre as classes sociais e resolve verificar a sociabilidade a partir das condições materiais de produção e da divisão do trabalho. Ou seja, para Marx, a história não é linear, ela é processual, e pautada nas transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção e as forças produtivas e os divergentes interesses das classes sociais. O antagonismo das classes sociais move a história. A história é; uma dialética permanente das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos.

A sociedade burguesa é dividida em duas grandes classes sociais antagônicas e apresenta de forma jurídica, a noção de igualdade, liberdade e posse de propriedade, mas no aspecto social, proporciona uma estrutura social pautada na desigualdade de classes e na relação de exploração e o aparato estatal permite a manutenção de tal situação social, possibilitando a exploração econômica. Segundo Marx (1985, p.251):

É sempre na relação direta dos proprietários das condições de produção com os produtores diretos – relação da qual cada forma sempre corresponde naturalmente a determinada fase do desenvolvimento dos métodos de trabalho, e, portanto, a sua força produtiva social – que encontramos o segredo mais íntimo, o fundamento oculto de toda construção social e, por conseguinte, da forma política das relações de soberania e dependência, em suma, de cada forma específica de Estado.

De acordo com o referido autor, que analisou as condições materiais da sociabilidade capitalista, o fundamento de toda construção social e da forma política e forma específica de cada Estado, está na relação direta dos proprietários das condições de produção com os produtores diretos. Marx (1993, p.98) , ao refutar a teoria liberal de Locke, alega que:

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses.

Contrariando as teorias contratualistas, para Marx, o Estado moderno é uma instituição criada para defender os interesses da classe dominante: a burguesia e garantir o domínio político dessa e não garante a participação cidadã da maioria. Marx (1998, p.41-42) postulou que a burguesia de

classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal e absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno.

Segundo Marx (1998, p.42), ao contrário de que Locke pensa a respeito do Estado, ou seja o seu objetivo só tem sentido, quando a sua função o legislativo e executivo legislam em prol da garantia dos direitos naturais do homem, em especial a propriedade privada ao mesmo tempo em que monopoliza a coerção social, de modo a garantir também a autonomia das relações da esfera privada e de Rousseau que afirma que o Estado deve garantir a soberania da vontade geral e popular, entende que o Estado moderno é um comitê de gerência dos negócios comuns da classe burguesa. Se nas teorias que embasaram a questão do Estado moderno, e de certa forma, a cidadania da modernidade, onde o espaço do cidadão está delimitado nos ideais burgueses (e de uma classe social que determina como a sociedade deve ser) que não correspondem ao interesse da maioria, como podemos pensar a cidadania para Marx?

Para Marx (1998), a história humana é a luta de classes sociais e uma das chaves de investigação da sociedade é a divisão social do trabalho e as condições materiais da produção dos meios de sobrevivência, a sociedade capitalista tem como lógica a maximização do capital, o dinheiro, do lucro obtido da exploração.

A burguesia é a grande privilegiada nesse sistema, pois possui os meios de produção e a maior parte do capital, apropria do produto de trabalho dos operários (trabalhadores que não possuem propriedades privadas, tais como: empresa, fábrica, matéria-prima, máquina e capital) que em troca de salários para sua sobrevivência vendem sua força de trabalho por um valor muito aquém do produzido.

Apesar de analisar uma fase do capitalismo diferente da nossa, Marx previa a mundialização do domínio da burguesia que sempre almeja ampliar o domínio e a posse de capital. Apesar de existirem, na atualidade, embates políticos, ideológicos e econômicos entre outras classes sociais, além da burguesia e do proletariado, pode-se dizer que a lógica capitalista predomina no cotidiano.

Na sociedade capitalista, tudo é mercadoria e tem que gerar lucro, dessa forma, a lógica social visa a permanência do poder da classe dominante, sujeitando a sociabilidade, o Estado, a divisão social do trabalho, as leis e as instituições sociais aos interesses do capital, de modo a garantir o mínimo de condições para que as demais classes permaneçam na condição de subserviência, apenas o capitalista, o burguês tem cidadania, conforme nos aponta a pesquisa de Coutinho (1999, p.47) “ Marx criticou os chamados "direitos do homem", tendo em vista que - entendidos como direitos únicos e exclusivos-eles se transformam na prática em prerrogativas apenas de um tipo de homem, o homem proprietário da classe burguesa”.

Dessa forma, para Marx que também presenciou as condições dos trabalhadores alemães em 1843²⁸, só é possível falar de cidadania efetiva para a maioria, se houver a conscientização de classe e pela revolução social. Para Marx, apenas a transformação radical da sociedade capitalista, a tomada do poder da

²⁸ É lamentável testemunhar trabalhos servis, mesmo que em nome da liberdade, e lutar com alfinetadas e não com cacetadas. Estou cansado de hipocrisia, de estupidez, de autoridade brutal. Estou cansado de nossa docilidade, de nossa obsequiosidade, de nossos recuos, de nossas querelas por meio de palavras. Nada posso fazer na Alemanha. Aqui, falsifica-se a si mesmo.” (MARX, 1978, p. 280). Karl Marx, Carta a Arnold Ruge, 25 jan. 1843, em Correspondance (Paris, Éditions Sociales, 1978, tome I), p.280.

burguesia (classe revolucionária responsável pela mudança do feudalismo para o capitalismo) e a mudança de sistema social através da ditadura provisória do proletariado, garantindo o fim do Estado burguês e a tomada dos meios de produção da burguesia e a passagem pelo período do comunismo ao socialismo, o estado de coisas que garantiria a real igualdade entre os homens.

Historicamente, algumas nuances do ideal de Marx e Engels se materializaram em alguns países, o capitalismo garantiu a sua hegemonia, restringindo de forma considerável a cidadania.

Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), sociólogo britânico elaborou imprescindível reflexão acerca da cidadania moderna, a partir da análise da experiência social da Inglaterra, Revolução Industrial em linhas gerais na obra: Cidadania, classe social e status (1967).

Segundo Marshall (1967, p.76) “A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status”.

O referido autor entende que a cidadania é um status de titularidade de direitos, fator primordial ao membro pertencente de uma comunidade e que participa de modo efetivo da vida pública da comunidade na qual está inserido, e por conseguinte, confere igualdade aos membros, no tocante aos direitos e deveres.

A cidadania para Marshall (1967) seria a participação integral da pessoa humana na comunidade política da qual faz parte. A cidadania é constituída de três elementos: direitos civis, políticos e sociais. O desenvolvimento da cidadania perpassa pela conquista dos três referidos elementos.

Segundo o autor, a cidadania é algo em desenvolvimento que consiste na conquista e posse dos direitos civis, políticos e sociais e que não é pautada em princípios de universalidade para a noção de direitos e deveres, sendo característico de cada processo social de cada país, o desenvolvimento dos elementos da cidadania inglesa, sucedeu de maneira elástica na seguinte perspectiva histórica: (civis-séc. XVIII; políticos- séc. XIX, e por último, sociais, no Séc. XX). O sociólogo Marshall (1967) postulou que o desenvolvimento da cidadania, a partir do séc. XVIII, em sua dimensão dos direitos civis, condiz com o desenvolvimento do sistema capitalista, garantindo a livre participação na sua divisão social do trabalho, seja

como proprietário, capitalista ou trabalhador, e de modo ambíguo, ampliando a desigualdade social.

O sistema capitalista em sua essência produz desigualdade social. Com a implementação dos direitos políticos e sociais e a ampliação da cidadania, deu-se a diminuição da desigualdade social. A pesquisa de Carvalho (2018) apontou que o processo histórico de cidadania no Brasil, apresentou sequência lógica e cronológica diferente da apresentada por Marshall. Marshall elaborou uma tipologia de direitos a partir dos três elementos da cidadania: De acordo com o sociólogo:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p.63-64).

De acordo com o autor, a educação seria um direito social imprescindível para a implementação da cidadania na sociedade, e por conseguinte, na diminuição da desigualdade entre as classes sociais. A tipologia de direitos: civis, políticos e sociais está presente no texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

3.2.2 A Cidadania após a Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU (1945).

Outro fato histórico importante para-se pensar a cidadania na atualidade é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)²⁹ e o seu contexto.

A Segunda Guerra Mundial iniciou-se em 1 de setembro de 1939 e terminou em 2 de setembro de 1945, com a queda da Alemanha nazista e a rendição do Japão, tal fato histórico de proporção global, de brutalidade histórica, tais como as experiências no campo de concentração de Auschwitz, fronteira da Alemanha com a Polônia e o lançamento de bombas nucleares por parte dos Estados Unidos, em Hiroshima e Nagasaki, cidades japonesas, envolvendo várias nações e resultando na morte de milhões de pessoas inocentes, civis.

Tal fato histórico escandalizou o mundo, levando líderes mundiais a criar a ONU (Organização das Nações Unidas), em 1945. Em 24 de outubro de 1945,

²⁹ Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, consultar: (ONU, 1948).

representantes de 50 países se reuniram em San Francisco, Estados Unidos para Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional e para elaborar a Carta das Nações Unidas. O Brasil é um dos 51 países membros originais da ONU que na atualidade possui 193 países-membros.

A ONU tem como objetivos principais: manter a paz e a segurança, proteger os direitos humanos, distribuir ajuda humanitária, promover o desenvolvimento sustentável e defender o direito internacional. Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco histórico, ao adotar pela primeira vez na história a noção da universalidade da cidadania para além das fronteiras. Tal documento é um ideal comum a ser atingido por todos os povos do mundo e contém trinta artigos que contém os direitos fundamentais para os seres humanos e, já, no preâmbulo afirma o reconhecimento a dignidade humana inerente a todos os seres humanos, conferindo aos seres humanos direitos iguais e inalienáveis e como fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo. A Declaração dos Direitos Humanos confere a cada ser humano a condição de sujeito portador de direitos, um ideal de cidadania universal.

É notória a influência dos ideais dos pensadores supracitados nos trinta artigos do referido documento da ONU, bem como a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o símbolo máximo da cidadania no Brasil.

Partindo do pressuposto que a discussão acerca da cidadania é ampla e, portanto, e, portanto, podendo ser abordado por diferentes perspectivas e autores teóricos e até mesmo da não abordagem de pensadores, tais como: Montesquieu³⁰, e levando em consideração o que foi exposto acerca da cidadania, seja pela perspectiva histórica, enquanto teoria política ou aparato jurídico da vivência social do indivíduo e o apontamento de Carvalho (2018, p.14-15)

³⁰ Montesquieu (1689-1755), filósofo francês e autor da obra: O Espírito das Leis(1748), livro clássico que aborda a teoria dos Três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. O seu pensamento influenciou a constituição política de diversos países e a divisão dos poderes da República Federativa do Brasil. A Constituição Federal (1988) aborda a constituição dos três poderes bem com a relação dos poderes no “Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário (BRASIL, 1988, 11).

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Apresentamos o seguinte conceito de cidadania: a participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte. Entendendo que esse cidadão é o sujeito real portador de direitos e participante de uma sociabilidade que, ao mesmo tempo em que se diz democrática, não possibilita a materialidade dos seus direitos, e por conseguinte, da cidadania.

3.2.3 A Cidadania no Brasil e o conceito de Cidadania como participação efetiva do cidadão.

Ser cidadão no Brasil atual, é ter direito à vida e a igualdade perante a lei sem quaisquer tipos de discriminação, ter direito à educação e o acesso a um ensino de qualidade, em escolas com estruturas adequadas e garantam a merenda, transporte, material didático.

É ter direito ao trabalho e poder participar de modo digno na divisão social do trabalho, ter o direito à saúde sem ter que esperar por meses e, até anos nas filas de hospitais e ao tratamento digno que respeita a dignidade do ser humano e a garantia da vida como bem maior com parcialidade por parte do Estado, ter direito à segurança, direito de votar e ser votado e ser bem representado.

Entre inúmeras outras formas de possibilidade de exercer a cidadania, ter direito ao lazer, o direito de ir e vir, o direito à moradia, conforme prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Entretanto ser cidadão em potencial, conforme está prescrito na referida lei, não corresponde a cidadania como participação efetiva do cidadão. A partir da análise sociológica da cidadania, aqui apresentada, como possibilitar a materialidade de tal configuração conceitual no seio da sociedade brasileira atual? Segundo Dallari (2004, p.22):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Em 1988, foi promulgado o texto constitucional da República Federativa do Brasil, três anos após o término de uma Ditadura militar que durou vinte e um anos (1964-1985), um período marcado pela exclusão da cidadania tendo como o

instrumento jurídico AI-5 (BRASIL, 1968) como maior expressão antidemocrática do governo militar.

Texto esse, denominado de Constituição Federal de 1988, intitulada de Constituição Cidadã pelo então deputado federal Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Constituinte, inaugurando uma nova fase histórica para a sociedade brasileira e para a cidadania, vista a partir de 1988, como algo universal, válido para todos os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

A estrutura social da sociedade brasileira vigente é pautada na noção de Estado de Direito e uma Constituição Federal (BRASIL, 1988) que contém os direitos e confere cidadania a cada cidadão brasileiro, sofreu influência dos elementos teóricos apresentados pelos pensadores supracitados e é consonante com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), mas, que não garante a cidadania plena da maioria dos brasileiros, delegando-os a condição social de subcidadania, isto é, da possibilidade social da efetivação da cidadania e a consciência dos direitos, mas a não garantia da efetivação da participação do cidadão por conta da estrutura social posta.

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.13), também chamada de Constituição Cidadã, todos os brasileiros são iguais perante a Lei, ou seja pautada no princípio de isonomia bem como na afirmação de que cada cidadão é um indivíduo portador de direitos, conforme está prescrito no Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Ao analisarmos sociologicamente a forma como as estruturas sociais da sociedade brasileira se apresentam, é evidente que, há progressos no regime democrático brasileiro que se materializam em: a tripartição dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, eleições diretas e periódicas, multipartidarismo, imprensa livre, movimentos sociais estabelecidos, sindicatos e liberdade de organização sindical, como um hiato entre a dimensão jurídica e política da cidadania e a materialização social da cidadania. Ou seja, o cidadão teórica e juridicamente tem cidadania, entretanto, o Estado brasileiro que historicamente se coloca como elemento tutelar e até mesmo a Constituição Federal prevê essa tutela estatal, conforme nos aponta a pesquisa de Cintra (2017, p.71)

A Constituição de 1988 se baseia nos princípios do Estado Social, isto é, atribui ao Estado brasileiro não apenas as funções tradicionais tais como a administração da justiça, a política macroeconômica, os órgãos de segurança (polícia, exército), etc., - mas também a garantia dos serviços sociais, tais como saúde, previdência, educação, habitação.

O Estado brasileiro atual, apesar de estabelecido no Princípio Democrático de Direito, não promove a garantia da cidadania plena e não cumpre com as suas funções constitucionais, e o cidadão brasileiro tem a sua cidadania anulada diuturnamente pela materialidade das relações sociais e até mesmo pelas instituições sociais e de acordo com Aguillar (2019, p.51):

No Brasil, a cidadania tem o peso de um passado construído sob o latifúndio e a escravidão, sob a proteção da propriedade privada dos senhores de escravos e grandes proprietários de terra. A cidadania tem, no processo histórico de sua instauração, a revolução política burguesa através da Abolição da escravidão e da Proclamação da República, que inseriram no Brasil a forma-sujeito de direito na versão elementar capitalista: o proprietário dos meios de produção e o trabalhador assalariado.

A sociedade brasileira ainda sofre a influência dos ideais burgueses e as consequências das revoluções burguesas. A própria República foi estruturada a partir do ideário burguês de sociedade e cidadania tendo como verniz a noção de civilização de ordem e progresso e ao mesmo tempo, ocultando o fundamento da não-cidadania universal e priorizando a estratificação social e a manutenção de certa elite no poder. Segundo Carvalho (2018, p.14-15):

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras.

Quando se fala em sociedade brasileira, devemos levar em consideração a sua multiplicidade, desde o indígena, o produtor rural, o morador de rua, o trabalhador desempregado que mora na favela, o idoso contribuinte que não tem acesso a um plano de saúde mínimo e tem a sua dignidade juridicamente garantida pelo Estatuto do idoso, mas violada no cotidiano.

Podemos falar dos jovens estudantes brasileiros que não tem acesso igual a uma educação de qualidade, do microempreendedor que quer criar postos de trabalhos e é sufocado pela colossal burocracia, o trabalhador que sofre a penalidade de uma reforma trabalhista, população LGBT, o jovem negro que é

vítima de abuso de autoridade policial, os quilombolas, até mesmo aos políticos eleitos pelo exercício do direito ao voto do cidadão e para a sua representatividade, e no entanto, criam e votam leis em causa própria ou para beneficiar os grupos sociais aliados.

Constitucionalmente, o cidadão brasileiro é um indivíduo portador de direitos e da dignidade da pessoa humana, ou seja possui cidadania e o sentido da existência do Estado democrático de Direito brasileiro é para garantir tal possibilidade social dos cidadãos brasileiros, mas socialmente falando não há igualdade entre os brasileiros, pois quando se pensa em igualdade social, é imprescindível denotar que de antemão uma sociedade tida como justa e igualitária deva garantir a equidade de condições sociais e as mesmas oportunidades para cada membro.

No quesito igualdade social, podemos pensar de modo correlacional com outros direitos, tais como: vida, trabalho e liberdade. O Estado brasileiro e a sociedade brasileira não dão o mesmo tratamento à todas as vidas brasileiras e a sociabilidade brasileira contemporânea é excludente, possibilitando a existência da subcidadania, conforme salienta Souza (2006, p.38), no caso a subcidadania seria o *habitus* precário, ou seja:

aquele tipo de personalidade e de disposição de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade do tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as dramáticas consequências existenciais e políticas.

De acordo com o sociólogo brasileiro Souza, há no Brasil, país periférico, um projeto de dominação e injustiça sustentado por uma concepção ideológica de cidadania que fundamentada no ideal liberal de meritocracia, onde grande parcela de brasileiros que não tem o reconhecimento dos seus direitos e garantias e nem a possibilidade de exercer a cidadania, sendo subjugados a condição de cidadão de subcidadão, a subgente, os econômica e socialmente dispensáveis que podem ser vulneráveis e matáveis.

Essa sociabilidade que “implica a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos” (SOUZA, 20, p.48) , e, portanto, não permite o reconhecimento social a essa grande parcela de agentes sociais que não faz parte da produtividade capitalista, ou seja, que não sustentam a economia e nem geram lucro, não tenha as pré-condições de participação social com o mínimo de dignidade.

Como falar de cidadania se a sociabilidade brasileira atual cria grande contingente de pessoas impossibilitadas de participação efetiva e marginalizadas a subcidadania e dispensadas da condição de cidadão pleno de direitos?

Tal apontamento sociológico é observável na materialidade social brasileira, basta analisarmos quem é a maioria das vítimas da violência urbana que, de acordo com IPEA (2019)³¹ em 2017, mais de 65 mil pessoas foram vítimas de homicídio e a ineficiência estatal para lidar com a precariedade da saúde que não garante a vida à milhares de brasileiros que morrem pelas enormes filas em hospitais e não têm acesso a um plano mínimo de saúde, crianças que morrem por doenças curáveis ou pelas péssimas condições sociais de existência que perpassam pela ausência de saneamento básico até pela fome e inanição.

A noção de que a vida de milhões de brasileiros não é a prioridade do governo atual, especialmente do Presidente da República, que fica explícito na adoção da necropolítica que perpassa pela apologia à Ditadura militar, ideais beligerantes e discriminatórios que desrespeitam os Direitos Humanos e na violência do Estado para com as minorias, na sua defesa de privatização do SUS (Sistema Único de Saúde) e no seu enfrentamento da Pandemia do Covid-19, ao defender o isolamento vertical.

Governo esse, que prioriza mais a economia e o interesse dos grupos dominantes de poder do que a vida dos brasileiros, contrariando as orientações da Organização Mundial da Saúde, a vontade popular³² e até mesmo os outros dois Poderes da República. Pode se falar que o cidadão brasileiro é um cidadão plena se sequer o seu direito máximo, o direito à vida não é garantido pela sociabilidade vigente e nem pelo Estado brasileiro?

Sobre o trabalho, apesar de ser considerado um direito constitucional do cidadão, entretanto a perspectiva neoliberal vigente, no Brasil, praticamente em quase todo o período pós-Constituição de 1988, tem possibilitado o desmonte dos direitos trabalhistas prescritos pela CLT e maximizado os lucros e a exploração por parte de uma elite dominante a qual o sociólogo brasileiro Jessé Souza (2017)

³¹ Consultar Atlas da Violência 2019 em (IPEA, 2019).

³² Sobre a pesquisa acerca da opinião popular sobre a Pandemia Covid 19, consultar: (Datafolha, 2020).

chama de elite do atraso e potencializando a informalidade e o desemprego, a não possibilidade de aposentadoria e até mesmo a criminalidade.

Segundo o IBGE (2020)³³ mais de 11,9% da população brasileira está desempregada, ou seja, mais de vinte milhões de brasileiros e o Estado brasileiro (os Três Poderes da República Federativa do Brasil) tem sancionado leis que sintetizam as políticas públicas de viés neoliberal.

O contexto governamental atual pauta na ideologia liberal do estado-mínimo e no desencargo de responsabilidade estatal sobre garantia dos direitos sociais do cidadão, priorizando as leis do mercado e os interesses particulares dos grupos dominantes, configuradas nas famigeradas reformas, tais como: a Proposta de Emenda Constitucional 241 (BRASIL, 2016), Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017), Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e Reforma da Previdência (BRASIL, 2019).

Como falar de direitos sociais e cidadania, quando o Estado passa a ser instrumento de poder de uma classe social e por viés neoliberal aprova uma prova como a citada PEC 241 (BRASIL, 2016), congelando todos os gastos públicos em saúde, educação e segurança ao mesmo tempo em que mantém a arrecadação de impostos sem retorno para o contribuinte?

É gritante a urgência de se abordar a problemática da cidadania em todas as pautas e esferas sociais ou privadas dado que milhões de cidadãos/ãs brasileiros/as sujeito/as portadores/as do direito do trabalho não têm acesso as condições dignas e necessárias para o trabalho e sequer são participantes da divisão social do trabalho?

Ao analisarmos o contexto e a proposta apresentada no texto da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), fica evidente a influência de setores privados desejosos de injetar capital privado na educação pública, contribuindo ainda mais com a precarização da educação brasileira e sem considerar os interesses das atores realmente envolvidos com a educação: professores e alunos.

No fator sistema político, a democracia brasileira é representativa e indireta, ou seja, temos o direito político de votar e ser votado e de participar de partidos políticos, partindo do pressuposto de que o voto, o político votado e o partido político

³³ Sobre as estatísticas sociais apontadas pela Agência IBGE Notícias, consultar: (IBGE, 2020).

contém elementos que representam os interesses populares, entretanto, mesmo que a Constituição garanta outras formas de participação popular na política, tais como Referendo e Plesbicio, estamos sujeitos as decisões políticas da Câmara e do Senado e do Judiciário.

O cidadão brasileiro tem o direito a educação, entretanto, tal direito é tolhido por interesses diversos a formação integral do indivíduo conforme está prescrito na Constituição Federal. Sobre a relação cidadania e liberdade, pode se dizer que no Brasil, a liberdade do cidadão é condicionada por alguns fatores: sistema político, mercado e restrição cultural.

A liberdade perpassa pela livre expressão de pensamentos e o livre acesso aos bens culturais produzidos pelo povo. Como falar de liberdade cultural e de expressão se o Estado brasileiro atual em pleno regime democrático tem censurado o Cinema brasileiro, proibido a execução de músicas em canais de televisão³⁴ e se até mesmo a censura de certos conteúdos e temas nas escolas brasileiras e a marginalidade de acesso à cultura produzida no Brasil, tais como teatro, museus, pinacotecas, bibliotecas e shows?

A liberdade política é limitada pela não possibilidade de participação direta. O nosso direito civil de ir vir está relacionado a liberdade econômica (o nosso poder aquisitivo) do que a liberdade civil, ou seja, o campo social de possibilidades não tem a mesma amplitude para todos os brasileiros.

Marshall (1967) teorizou a possibilidade de ampliar a noção do entendimento da cidadania, da sua conquista e manutenção pela maioria da população teria como ponto de partida o fortalecimento do direito social: a educação que por sua vez poderia ser a força motriz do desenvolvimento da educação política e da consciência cidadã.

Essa perspectiva de cidadania é importante, mas não suficiente, pois, está delimitada nos perímetros do sistema capitalista, o desenvolvimento de tal sistema social não condiz com a evolução da cidadania e “ alcançar [...] a cidadania, não é possuir um status como diz o Marshall: é avançar no estado de consciência social que é o cerne do coletivo” (COELHO, 1990, p.24).

³⁴ Em 2019, a música: O real resiste, de Arnaldo Antunes foi censurada pelo canal de televisão: TV Brasil. Sobre a música: O real resiste, consultar: Antunes (2019).

2.3.4 O conceito de cidadania para além do modo de produção capitalista

A sociabilidade capitalista tem como lógica, o lucro, a produção de mercadorias e a manutenção do poder de uma classe social que, almeja ampliar a sua visão de mundo para todas as esferas sociais e se mantém, graças ao trabalho alienado e a exploração do trabalhador e, portanto, não visa a emancipação humana de todas as pessoas, tampouco a possibilidade de cidadania para o todo social, ao contrário, desumaniza os seres humanos e potencializa as desigualdades sociais.

Para Marx, a emancipação humana não pode ter origem na emancipação política da classe burguesa, que visou apenas os próprios interesses e não se concretizou em igualdade econômica e social e não encerrou o processo de exploração. Segundo Marx (2010, p.54):

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

O ideal moderno de cidadania corresponde ao da classe dominante que se emancipou politicamente ao promover as tidas revoluções sociais: inglesa, francesa e elaborar os esboços de direitos que estão prescritos na maior parte das constituições dos países democráticos na atualidade, até mesmo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, entretanto como afirmou Marx (2010), ainda não promovem a emancipação humana, pois estão focados no indivíduo que pensa de forma individual e separa de si mesmo as forças sociais e coletivas na forma da força política.

Corroboramos com as perspectivas do referido autor e ao longo da nossa pesquisa, analisamos que, até mesmo o imprescindível direito humano prescrito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o do respeito à dignidade humana, não exige e reivindica o fim da opressão e exploração capitalista. E até mesmo os países originários da ONU, tais como Estados Unidos, China e Brasil, são os países que mais desrespeitam os direitos humanos.

De acordo com Duarte (2010, p.75), na sociedade capitalista “a cidadania é uma representação idealizada que não tem força para superar a alienação das

relações sociais.” Para Coutinho (1999) a cidadania plena não é compatível com o sistema capitalista. No entendimento de Wood (2003, p.229) a exploração social preconizada pelo capitalismo é indiferente e não tem qualquer consideração com:

cor, raça, credo, gênero, ou com a dependência de desigualdade ou diferença extraeconômica; e mais, que isso, o desenvolvimento do capitalismo criou pressões ideológicas contra tais desigualdades e diferenças em grau sem precedentes nas sociedades pré-capitalistas.

Segundo Tonet (2016), a teoria de cidadania liberal e burguesa preconiza o pressuposto da igualdade e liberdade naturais dos seres humanos e postula a desigualdade social como desdobramento dessa condição natural, avistando a cidadania como elemento de equilíbrio de equalização da desigualdade social e não da sua erradicação. Para se pensar o conceito de cidadania plena como participação efetiva do cidadão é preciso confrontar a inviabilidade da cidadania dentro da materialidade do sistema capitalista e perpassa a possibilidade jurídica da cidadania estruturada pela sociedade capitalista, e implica a materialidade, para além da tutela do Estado burguês, ou seja, a vivência social concreta da cidadania sem desigualdades sociais. Segundo Saes (2003, p.24):

como o capitalismo tende a se desenvolver de modo desigual , no campo e na cidade, em praticamente todas as sociedades (embora essa desigualdade social seja mais profunda na periferia do capitalismo), resulta daí uma desigualdade duradoura, também no que diz respeito a efetiva vigência de direitos civis na cidade e no campo.

A cidadania plena não está correlacionada com a democracia capitalista e só é possível em um contexto social pautado no equilíbrio entre igualdade social e liberdade individual, portanto não se pode priorizar a liberdade do indivíduo em detrimento da desigualdade social. Ao refletir sobre a teoria liberal de cidadania e a relação política e democracia, Monedero (2012, p.74-75) conclui que:

La democracia, como forma de gobierno en la que los intereses del conjunto del pueblo son atendidos públicamente, formando parte el mismo pueblo del proceso de decisión, ha mantenido desde la Revolución Francesa una teoría y una práctica divergentes. Todo el corpus liberal construido en nombre de la libertad y contra el absolutismo monárquico durante los siglos XVII, XVIII y XIX pugnó constantemente con la «aristocratización» de la burguesía y la restricción de las libertades una vez que esta se convirtió en clase hegemónica.

Quando se fala em democracia na sociedade capitalista, é preciso considerar a sua lógica de exclusão e individualismo pautada no lucro e na exploração, fator que fatalmente corrompe e distorce a sociabilidade, levando a democracia à uma

abstração válida para apenas alguns indivíduos que prioriza os interesses da classe social dominante e marginaliza os demais grupos sociais.

De acordo com Lênin (2010), a democracia da sociedade capitalista existe apenas para a minoria, os ricos. No entendimento do referido autor, tal sistema social promove “limitações, exceções, exclusões e obstáculos para os pobres”, que no geral “eliminam os pobres da política e da participação ativa na democracia.” (LÊNIN, 2010, p.107-108). É o que vemos no Brasil também, a democracia e de modo relacional a cidadania para uma minoria. De acordo com Florestan Fernandes (1980, p.27):

O capitalismo que nos coube, com a forma correspondente de democracia, produziram e reproduziram incessantemente a anomia das classes destituídas e a marginalização política do proletariado (meios pelos quais se neutralizou ou se impediu, sistematicamente, que a luta de classe tivesse eficácia e assumisse teor político no polo do trabalhador). Para vencer a situação de anomia, que inibe ou paralisa a luta de classes, e a marginalização política, que fomenta o despotismo burguês, o proletariado e as massas populares não precisam de antídotos reformistas do próprio capitalismo ou da democracia burguesa. Precisam do socialismo e, claramente, do socialismo revolucionário. É por aqui que a questão da democracia será reposta [...] nos seus verdadeiros termos.

Se a democracia capitalista não abarca a maioria, não há espaço para a participação política e para a validade do debate público que atenda todas as demandas e interesses de todos os grupos sociais, dessa forma, dentro da materialidade da sociedade capitalista, a cidadania passa a ser mera abstração e palpável para poucos. É urgente a necessidade de buscar outros horizontes para se pensar a cidadania, o que implica a ruptura radical com a noção de cidadania capitalista/liberal/burguesa. Segundo Coutinho (1999, p.53): “só uma sociedade sem classes - uma sociedade socialista - pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia”.

De acordo com Marini (1998, p.112) podemos compreender o socialismo como um período histórico de transição que “se caracteriza pela superação da propriedade privada em favor de uma nova forma de propriedade individual, baseada na socialização dos meios de produção”. A saída seria pensar a cidadania a partir do socialismo, ou do “socialismo revolucionário”? (FERNANDES, 1980, p.27).

Marx e Engels (2010, p.58) afirmaram no Manifesto Comunista: “a primeira fase da revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia.

De acordo com Luxemburgo (2017, p.100) “a tarefa histórica do proletariado, quando toma o poder, consiste em instaurar a democracia socialista no lugar da democracia burguesa, e não em suprimir toda democracia.”

Segundo Engels (1982, p.86-87) a revolução social perpassa pela criação de “uma Constituição democrática do Estado, e, com ela, direta ou indiretamente, o domínio político do proletariado”, a seu ver “a democracia seria totalmente inútil para o proletariado se ela não fosse utilizada imediatamente como meio para a obtenção de outras medidas que ataquem diretamente a propriedade privada e assegurem a existência do proletariado”. Para Luxemburgo (2017, p.100-101) “a democracia socialista começa com a destruição da dominação de classe e a construção do socialismo”.

Como podemos ver, para os referidos autores há uma possibilidade de pensar a cidadania a partir do socialismo, ela configura-se no primeiro passo da revolução que perpassa pela conquista da democracia e a passagem do proletariado, de classe oprimida para a dominante e também pela criação de uma constituição democrática de Estado, desde que a opressão proporcionada pela propriedade privada seja atacada/abolida imediatamente.

De acordo com Marini (1998) a democracia socialista objetiva a supressão de todas as desigualdades e as diferenças econômicas, fator que pode promover a plena realização da cidadania e proporcionar até mesmo a sua universalidade. Ainda segundo o referido autor a cidadania socialista é “a expressão da perfeita igualdade política, é a condição necessária para que os homens desenvolvam integralmente sua diversidade individual e estabeleçam entre si relações sociais de uma riqueza e complexidade sem paralelo no passado.” (MARINI, 1998, p.115). Para Lênin (2010, p.100-101), um dos mentores da Revolução de 1917, a aspiração ao socialismo é pautada na convicção de que o mesmo é um processo histórico que transformaria no comunismo, um sistema social onde

[...] desaparecerá toda necessidade de recorrer à violência contra os homens, à submissão de um homem a outro de uma parte da população à outra. Os homens, com efeito, habituar-se-ão a observar as condições elementares da vida social, sem constrangimento nem subordinação.

A Revolução Russa de 1917, surgida a partir do agravamento das desigualdades sociais promovido pelo império czarista, da crise gerada pela Primeira Guerra Mundial e da influência teórica do pensamento de Marx e Engels e promovida pelos Bolcheviques, é um momento histórico para a humanidade, uma

espécie de contraponto às revoluções burguesas. E sobretudo, a efetivação da primeira experiência social e histórica de uma alternativa ao ideal burguês de cidadania apresentado pela sociedade capitalista, e por isso, tinha como pressuposto o combate a exploração do trabalhador promovida pelo capitalismo e a defesa dos interesses da classe explorada. Para Almeida e Caldas, a Revolução Russa de 1917 foi “a oportunidade de um governo autenticamente organizado por trabalhadores”.

De acordo com Tonet e Lessa (2018, p.7), a Revolução Russa é “um acontecimento de proporções gigantescas na história da humanidade” e apesar de não conseguir efetivar os seus objetivos em prol da classe proletária

despertou em milhões de trabalhadores a esperança de um mundo sem exploração e sem desigualdade social. Milhões de pessoas, na Rússia, deram a vida na esperança de que esse mundo pudesse ser construído. Milhões de pessoas, em outras partes do mundo, também apoiaram essa luta. Além disso, inúmeros movimentos de libertação nacional, na América Latina, na África e na Ásia, também foram fortemente influenciados e muitas vezes apoiados pela União Soviética.

Apesar da precocidade da Revolução Russa e da teimosa permanência da exploração do homem pelo homem e a limitação da cidadania imposta pelo capitalismo, as ideias da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (Constituição Russa de 1918) permanecem atuais.

Ideias essas tais como as propostas pelo capítulo II “a abolição de toda a exploração do homem pelo homem, a completa eliminação da divisão da sociedade em classes[...] a utilização igualitária da terra ” e a ruptura com “a bárbara política da civilização burguesa que construiu, em poucas nações selecionadas, o bem-estar dos exploradores com a subjugação de centenas de milhões de pessoas do povo trabalhador” a “verdadeira liberdade de consciência, a Igreja deve ser separada do Estado e a escola, da Igreja”, a “educação integral, omnilateral e gratuita aos trabalhadores” ou seja, a defesa de uma sociedade livre, um Estado laico e da educação científica que visa a formação integral do ser humano, sem a influência do conservadorismo religioso ou mero interesses do mercado e do capital.

Essa Constituição também defendia o trabalho como um direito e um dever de todos os cidadãos e a igualdade de direitos “independentemente de seus vínculos raciais e nacionais” e a prescrição de que o poder deve pertencer em sua totalidade as massas trabalhadoras, quem realmente coloca em movimento as engrenagens sociais e a parte interessada na cidadania para todos os membros da sociedade.

Levando a perspectiva dos referidos autores em consideração, encerramos essa parte da pesquisa com algumas ideias prescritas pela Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (Constituição Russa de 1918), aprovada no III Congresso dos Conselhos (Soviets) de Toda a Rússia, em janeiro de 1918, a primeira elaborada para atender as demandas da classe trabalhadora e que, apesar da sua efetividade precoce na história da Rússia, ainda permanece como uma perspectiva para se pensar a cidadania para além do capitalismo.

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E O PRODUTO EDUCACIONAL: TRILHA DA CIDADANIA

Nesse capítulo, debruçaremos criticamente acerca do fenômeno educacional a partir do pressuposto de que a educação básica é um fenômeno social e não possui um viés de total neutralidade e da compreensão de que ao mesmo tempo em que a escola moderna reproduz as contradições do sistema capitalista, essa também se oferece como um campo de possibilidades de transformação social.

Essa pesquisa também se fundamenta no entendimento de que há uma saída para a marginalização social promovida pela escola na sociedade capitalista, a qual se apresenta como Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2012) que é influenciada pelo materialismo histórico dialético, de Karl Marx.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu, no Brasil, na década de 1980. Dermeval Saviani, filósofo brasileiro, é o autor dessa concepção teórico pedagógica que foi desenvolvida em um contexto brasileiro caótico de ditadura militar, no final da década de 1970 e início de 1980³⁵, onde o quadro escolar apontava uma gritante marginalização social dos estudantes brasileiros.

De acordo com Saviani (2014, p.11): “A proposta da pedagogia histórico-crítica foi articulada no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980.” Segundo Moreira H. (2014, p.13):

A teoria pedagógica histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, emergiu no contexto de abertura democrática do Brasil após anos represado pela Ditadura Militar. Essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente, e, além disso, visava superar as teorias existentes até então.

A pesquisa de Moreira e Zanardini (2014, p.119) também compartilha desse apontamento e acrescenta que a Pedagogia Histórico-Crítica surgida durante os anos 80, no processo de reabertura democrática do Brasil e estava focada em uma teoria crítica pautada nos princípios de transformação social e uma educação revolucionária. Na obra Escola e Democracia (SAVIANI, 2012), considerado uma introdução preliminar à Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (SAVIANI, 2011), Dermeval Saviani teoriza que as pedagogias estrangeiras que

³⁵ De acordo com Saviani (2011) o ano de 1979 é o marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica.

influenciavam o contexto educacional brasileiro da década de 70, chamadas de teorias não-críticas e crítico-reprodutivas da educação, não deram conta de solucionar o problema da marginalidade social, nem apontaram alternativas para a transformação da sociedade. Segundo Souza (2013, p.128)

enquanto as teorias não-críticas não problematizam criticamente a relação entre educação e sociedade, as teorias crítico-reprodutivistas o fazem, porém, enfatizando o papel da educação como espaço de reprodução, mas não de possível transformação das relações sociais.

A pesquisa de Batista e Lima (2015, p.68) aponta que: ao primeiro grupo Saviani classificou como “teorias não-críticas”, já que buscavam entender a educação a partir dela mesma, não se considerando os condicionantes objetivos que sobre ela atuavam.” De acordo com os referidos autores, o segundo grupo de teorias analisadas por Saviani, eram denominadas teoria crítico-reprodutivas, “que ao se remeterem sempre aos condicionantes objetivos e determinações sociais, acabavam por caracterizar a educação como mero fator de reprodução da sociedade”. (BATISTA e LIMA, 2015, p.68)

Segundo Jesus, Santos e Andrade (2019, p.79) “ a crítica elaborada pelas teorias reprodutivistas não resolve o problema da educação e, além disso, apresenta um conformismo aos dominantes.” As teorias crítico-reprodutivas exerceram importante influência no cenário educacional brasileiro da época, pois de acordo com Machado e Napoli (2016, p.238):

Os educadores, muito influenciados na época pela crítica à educação, promovida por autores como Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (2008), que enxergavam a escola como principais reprodutoras das relações sociais de produção e das desigualdades começaram a conceber a escola como também um espaço de luta.

Nas palavras de Saviani (2011, p.58) a teoria “crítico-reprodutivistas desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista”. Entretanto, segundo o autor: “o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2011, p.119). O que nos cabe elencar aqui algumas questões: O que é a Pedagogia Histórico-Crítica? Em que a proposta pedagógica de Saviani diferencia dos corpos teóricos dos autores citados anteriormente? Segundo Saviani (2011, p. 76), a Pedagogia Histórico-Crítica nada mais é que:

O empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é **o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.** (SAVIANI, 2011, p.76, negrito nosso)

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como base filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx que segundo Saviani (2011, p.76) é "a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" e procura compreender a questão educacional "com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes" (SAVIANI, 2011, p. 88). De acordo com Saviani (2011, p.119-20) :

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

De acordo com Jesus, Santos e Andrade (2019, p.77) "O materialismo histórico-dialético [...] considera a história como a única realidade possível, sendo ela dinâmica, não linear e pautada pelos aspectos materiais que são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados.

A PHC é uma teoria pedagógica influenciada pelo pensamento marxista e fundamentada no materialismo histórico-dialético, de Marx, entretanto não é um corpo teórico pautado em releitura de obras pedagógicas de Marx e Engels e nem de autores influenciados pelo seu pensamento, pois Marx e Engels não escreveram nenhuma obra especificamente sobre educação. O próprio autor dessa teoria pedagógica inspirada pelas investigações desenvolvida por Marx, afirma:

Frise-se: **é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica.** Pois, como se sabe, **nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio.** Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa **não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico.** Aquilo que está em causa **é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico** (SAVIANI, 2007, p.420, negritos nossos).

A partir da perspectiva da PHC, a educação é analisada não como algo idealizado e sim histórico e deve ser compreendida como um processo social inserido na realidade social concreta da sociedade capitalista pautada na luta de classes antagônicas com ideais divergentes, onde o espaço escolar reproduz as relações de produção e as suas contradições e é palco de interesses e sofre a influência ideológica do capitalismo, ao mesmo tempo em que pode ser a mola propulsora para a superação da sociedade vigente. De acordo com Saviani (2011, p. 121):

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Trata-se de um referencial teórico pautado no debruçar crítico sobre a materialidade do acontecer social a partir da análise dialética das condições materiais e históricas das relações sociais e entende que a escola está inserida no seio da prática social global, no conjunto de aspectos fomentado pelas relações entre as diferentes classes sociais.

Apesar de determinada pela materialidade e idealidade das relações sociais capitalistas tem a possibilidade de iniciativa histórica e possibilita a sistematização e problematização do conhecimento cultural produzido historicamente pela humanidade, de modo que a educação possa ser o elemento mediador não apenas oriundo da reprodução das relações sociais, mas da transformação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva Saviani (2012, p.76) chama-a de “pedagogia revolucionária”, e afirma que o seu empenho é colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

Para Saviani (2009, p.7) a prática pedagógica do professor deve criar condições para que o aluno saia da sua visão de senso comum e adquira a consciência filosófica da realidade social, pois

a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

O desenvolvimento da consciência filosófica seria a mola propulsora da formação da consciência de classe que por sua vez, é o elemento fomentador da identificação da necessidade de transformação revolucionária da sociedade capitalista.

De acordo com o autor, na perspectiva materialista-dialética da Pedagogia Histórico-Crítica: “A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (SAVIANI, 2011, p.88).

A educação é vista como um elemento social inserido e influenciado pelos ditames da produção das relações sociais da sociedade capitalista, entretanto, se analisada de forma dialética pode ser o espaço para a articulação de práticas e saberes que possibilitam a superação da sociedade capitalista. Batista e Lima (2015, p. 68) salientam a Pedagogia Histórico-Crítica é:

Um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao de defender o acesso da classe da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista.

Segundo Saviani e Duarte (2012), a educação escolar na sociedade capitalista é marcada por uma contradição onde o processo educativo visa a socialização do conhecimento elaborado, ao mesmo tempo em que esse, é parte constitutiva dos meios de produção, propriedade do capital sem poder ser socializado de forma equitativa. Através da análise dialética da educação na sociedade capitalista, esses autores nos afirmam:

Ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento. No caso dessa contradição inerente à educação escolar na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir ao menos em duas direções. Uma delas, favorável aos interesses da classe dominante, consiste em ações que desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento

entravam de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças, diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.2).

A partir do pensamento dos referidos autores, podemos entender que a educação atual reproduz as contradições do sistema capitalista e que através da perspectiva dialética é possível analisar que as contradições não são imobilizadoras e podem apontar em pelo menos duas direções; a primeira se apresenta como estéril aos interesses de formação do aluno, membro da classe trabalhadora.

Nessa primeira direção, as propostas pedagógicas delegam para a educação todas as funções, excetuando a transmissão sistemática de conhecimento e nos faz refletir sobre o discurso da BNCC que faz apologia ao respeito as diferenças quando na verdade, parece contribuir, ainda mais com a potencialização das disparidades entre os estudantes brasileiros. Dando continuidade ao raciocínio dialético sobre a educação na sociedade capitalista, os autores também apontam para a outra direção:

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, **é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento, o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência.** Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimentos sobre a educação e no plano da construção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.2, negrito nosso).

Os autores ao analisarem de maneira dialética a educação na sociedade capitalista nos apontam uma saída que é a socialização do conhecimento, no caso o clássico para que se garanta o efetivo desenvolvimento dos alunos que são prejudicados pelas contradições da escola da sociedade capitalista e vão além, ao preconizarem a necessidade da superação do modo de produção capitalista.

Os métodos e as teorias das pedagógicas não-críticas e críticas apresentam fundamentos que não contrapõem o pensamento burguês e dentro da lógica do

capital e não consideram a estrutura social e a luta de classes. De acordo com Saviani (2012, p.63):

Nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciências dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não-críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que **a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior ao fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma**. Eis que tanto a **pedagogia tradicional** como a **pedagogia nova** entendiam a escola como **“redentora da humanidade”**. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas (SAVIANI 2012, p.63, negritos nossos).

Quando a teoria pedagógica idealiza a educação como elemento de redenção da sociedade incorre no que Saviani (2012, p.63) chama de inversão idealista pois a educação deixa de ser “elemento determinado pela estrutura social”, e se converte em “elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado”. A PHC pensa a educação como possibilitadora de saída do capitalismo. A partir dessa perspectiva a PHC salienta que a prática pedagógica deve voltar-se aos interesses da classe trabalhadora e visar a revolução da sociedade capitalista, a partir do âmbito escolar; onde o educador deve compreender que a escola é espaço de luta e resistência e promover educação emancipatória pautada nos conteúdos/ conhecimentos clássicos e através da práxis educativa.

De acordo com Machado e Kamazaki (2015, p.109), a práxis educativa: “em sua indissociabilidade teórico-prática, possibilita a apropriação da realidade social e a conscientização acerca das contradições desta realidade, conscientização que gera o incômodo com a perversidade das relações sociais capitalistas e a busca pela sua superação”. Saviani (2011) compreende que a práxis é uma prática fundamentada na teoria e salienta que:

a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. (SAVIANI, 2011, p.120).

Para o autor, o professor deve compreender a sua prática pedagógica “como um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática” (SAVIANI, 2011, p.120) e propor o direcionamento pedagógico de modo a oferecer

subsídios teóricos no âmbito escolar para que o aluno possa compreender teoricamente a funcionabilidade da sociedade capitalista (desde as suas contradições, perversões até as possibilidades de mudanças), levando a identificar a necessidade de mudar o status quo da referida sociedade, de modo a fundamentar a sua prática social global voltada para a emancipação humana.

De acordo com Batista e Lima (2015, p.68) a “Pedagogia Histórico-Crítica tem como proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos”.

A prática pedagógica vai ao encontro dessa perspectiva e visa o desvelamento e transformação social através da sistematização e problematização dos conteúdos e de modo correlacional deve articular teoria e prática. Conforme frisou Saviani (2018, p.240)

A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada. Uma vez identificados esses elementos é tarefa da pedagogia organizá-los e sequenciá-los para viabilizar sua apropriação pelos educandos no espaço e tempo escolares.

Destarte, a práxis educativa, o fazer pedagógico intencional e estratégico que visa embasar teoricamente o professor e o aluno para a compreensão crítica da realidade social de modo que o conhecimento seja o elemento mediador entre a teoria e a prática social; o aprendido e o vivido na realidade social, permitindo a problematização e a apropriação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade para o empoderamento intelectual, a promoção da conscientização dos alunos menos favorecidos e a identificação das contradições do sistema capitalista, cria uma possível antítese para se chegar a síntese de transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista e sem desigualdade social.

Segundo Marsiglia (2011, p.12), a Pedagogia Histórico-Crítica: “[...] é uma teoria que se empenha não apenas em compreender e explicar a educação, mas também em orientar o modo de sua realização prática”. Ela é mais do que uma teorização sobre o acontecer educacional cotidiano e visa também a proposição de diretrizes que orientam a prática pedagógica de forma que essa possa servir como mola propulsora para a transformação da própria prática social dos alunos e

professores. Saviani (2013, p.26) proferiu na conferência³⁶ da XI Jornada do HISTEDBR “A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar” que:

Efetivamente, a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. Como sabemos, a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual.

Sendo assim a PHC pressupõe que a prática educativa é algo social e consiste em uma atividade intelectual de mediação, onde, o professor o mediador deve estar cômico das contradições da prática social na sociedade capitalista e propor um fazer pedagógico que tenha como objetivo permitir o acesso ao saber sistematizado para a formação humanística do aluno e, portanto, propõe um fazer pedagógico ativo para o professor e o aluno. Segundo Santos (2018, p.46-47), a PHC

compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio [...] a pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo situando-a no processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos dominados.

Saviani (2013) nos frisa que a Pedagogia Histórico-Crítica deve propor um contraponto à ideologia burguesa e aos interesses da classe dominante, presente nas práticas pedagógicas da escola da sociedade capitalista e inserir a luta pela transformação social. Para Saviani (2011, p.88):

É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Portanto, uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na “igualdade essencial entre os homens” (SAVIANI, 2012, p.65). Sendo assim, o primeiro aspecto que diferencia a Pedagogia Histórico-Crítica das demais que a antecederam, é que

³⁶ Conferência da Abertura da XI Jornada do HISTEDBR realizada em Cascavel, 23 de outubro de 2013.

ela pode ser considerada como um arcabouço teórico que pressupõe uma compreensão histórica da realidade, a partir da análise dialética da materialidade das relações sociais, no seio da prática social cotidiana capitalista, onde é pautada a luta de diferentes classes sociais e os conflitos de diferentes interesses.

Em um segundo aspecto, ao analisar a educação na concretude da realidade da sociedade capitalista, nos prescreve que; ao mesmo tempo em que é um instrumento de reprodução da relação de classes, ainda que não seja o determinante principal das transformações sociais, também, pode ser espaço para a emancipação do indivíduo e da mudança social voltada para a igualdade entre os seres humanos. Saviani (2012, p.65-66) entende que:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade.

Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe ao professor uma postura crítica diante das contradições da sociedade capitalista da qual a escola e a educação fazem parte. Segundo Saviani (2011, p.13):

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.

A partir dessa visão, cabe ao professor entender que a função da educação é humanizar os seres humanos e organizar o seu trabalho pedagógico de modo que conduza o aluno à aprendizagem significativa através do “conhecimento acumulado e sistematizado, produto negado à classe trabalhadora [...] socializado como um dos componentes à superação do modo de produção capitalista e conquista da emancipação humana.” (MACHADO; NAPOLI, 2016, p.241).

Saviani (2011, p.13) salienta que a educação, a partir do viés da Pedagogia Histórico-Crítica, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Uma vez que o professor tenha em mente tal objetivo educacional, deve promover um fazer pedagógico que viabilize para os alunos possam adquirir, “o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação” (SAVIANI, 2018, p.244-45).

De acordo com Saviani (2012), isso significa promover um fazer pedagógico pautado na mediação, que vai contextualizar e apropriar o aluno do saber produzido historicamente pela humanidade, isto é, dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, conduzindo-o assim, a superação da visão sincrética da realidade social.

O professor precisa entender que o modo de produção capitalista produz efeitos antidemocráticos e que a sua prática pedagógica deve contribuir para a democratização da sociedade, agindo intencionalmente na sua prática pedagógica, dando importância aos conteúdos propostos pelo currículo da escola presente. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino na sociedade capitalista e são prioritários.

Justamente porque domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2012, p.55).

Somente por intermédio do acesso e da reflexão sobre o conteúdo escolar, do saber objetivo aquele que é científico, sistematizado, elaborado e da cultura letrada é que os alunos (os filhos da classe trabalhadora que são marginalizados pelo sistema capitalista) irão compreender as contradições e o processo de dominação e exploração a que estão submetidos na sociedade capitalista. Com isso eles comungarão do desejo de transformação social e se engajarão politicamente na prática social. O professor engajado com a proposta da PHC precisa tomar o partido dos menos favorecidos pelo sistema capitalista ter em mente a intencionalidade de oferecer instrumentos pedagógicos e teóricos que visem a transformação social e clareza de que o acesso ao conhecimento clássico, do conhecimento essencial que foi produzido pela humanidade ao longo da sua história.

Ou seja, a PHC compreende que a escola não tem a função de transmitir conhecimento para a adequação do aluno ao status quo da sociedade capitalista

que favorece apenas a classe dominante bem como reproduzir a ideologia burguesa, de forma que haja a manutenção dessa realidade social.

Vai além, pois, entende que o processo educativo necessita ser emancipatório, produzir no aluno a sua humanidade e consciência crítica para que esse possa ter condições de compreender o processo social contraditório da sociedade capitalista permeado pela injustiça, exploração e desigualdade social, se libertar das amarras ideológicas que favorecem a classe dominante e buscar através da visão dialética sobre a realidade social, possíveis formas de transformá-la, levando a humanidade à um novo patamar. Dessa forma, segundo Saviani (2011, p.13) o professor precisa refletir sobre a sua prática pedagógica o seu planejamento e intencionalidade a partir de dois aspectos:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Como vimos, o Currículo-Sociologia (SÃO PAULO, 2011) não está pautado no oferecimento de conteúdos essenciais e sim em habilidades, deixando de lado a abordagem dos conteúdos clássicos, entretanto deixa em aberto a oportunidade para o professor escolher conteúdos que julgar essenciais.

Saviani propõe no primeiro aspecto a identificação dos elementos culturais que devem ser elencados na prática pedagógica que perpassa pela seleção dos conteúdos clássicos, isto é, do conhecimento essencial, fundamental que a humanidade produziu ao longo da sua história como um critério útil para a seleção dos conteúdos. Outro aspecto que Saviani (2011, p.13) salienta é:

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

O item seguinte abordará o método da PHC, uma das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico que consideramos para o ensino de Sociologia, bem como o próximo item que abordará a aplicação de tal método a partir de uma sequência didática.

4.1 A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Saviani (2012) preconiza uma concepção pedagógica que mantém a constante atualização da vinculação entre educação e sociedade, onde professor e alunos são tomados como agentes sociais. Segundo Machado e Napoli (2016, p.240):

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, na sistematização do conteúdo historicamente acumulado transmitido e incorporado pelo educando, a fim de conceber a passagem da síntese à síntese, ou melhor, do empírico ou concreto.

A PHC propõe a educação como atividade mediadora da prática social do professor e dos alunos, onde o professor (agente social com mais experiência da prática social) é o mediador entre o aluno e o conhecimento e através da sua prática pedagógica pautada na dialética, sistematiza o conhecimento historicamente acumulado e transmitido pela humanidade, saber sistematizado e científico de modo que haja um ganho de conhecimento no aluno, levando-o a ter uma visão sintética e crítica da realidade social, e por isso, conforme frisa Lavoura e Marsiglia (2015, p.10)

[...] Viabiliza que os indivíduos ultrapassem o pensamento imediato pautado na empiria fenomênica da prática social e, por meio da abstração – vale afirmar, da análise e da atividade teórica – desenvolvam formas de pensamento que captem a mesma prática social, não mais como uma representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de relações sociais, operando por processos de síntese das múltiplas determinações da prática social.

Dessa forma, a educação deve visar a emancipação dos atores sociais, ou seja, realizar a mediação entre o conhecimento que o professor e o aluno têm da sua realidade social (a sua prática social inicial) e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. De modo que esses, no espaço e tempo escolar, possam compreender as contradições sociais na sociedade no qual está inserido; o lugar que ocupa na sociedade e onde almejam chegar, de modo que desenvolvam uma visão mais ampla, mais elaborada e possam transformar o seu contexto social (prática social final). Deste modo, de acordo com Saviani (2012, p.9) a educação assume o papel de ato político, e por isso; “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. O fazer pedagógico é entendido um processo de mediação, onde ambos os atores sociais envolvidos: o professor e o aluno possuem prática social, ou seja, estão inserido em um contexto social com suas regras, valores, costumes, leis e visão de mundo.

O professor tem mais experiência na vivência social do que o aluno uma visão mais sintética, amadurecida, sistematizada e elaborada acaba sendo um mediador e não o detentor exclusivo do saber como na escola tradicional e a sua prática pedagógica deve fomentar a problematização da prática social e a criticidade do aluno. De acordo com Saviani (2012) o método da PHC visa vincular a educação e sociedade e o professor e o aluno são considerados agentes sociais inserido na prática social. De acordo com Saviani (2012, p.70):

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Para a PHC (SAVIANI, 2012) o professor (que possui uma visão sintética da prática social) é o grande mediador do processo de ensino. É ele quem garante a interação entre o aluno e o conhecimento clássico³⁷ e sistematizado. O papel do professor é favorecer o diálogo entre a cultura acumulada historicamente e o saber sistematizado ao longo dos séculos. O professor que deseja implementar a PHC nas suas atividades pedagógicas, necessita compreender que a escola ao mesmo tempo que reproduz as contradições da sociedade capitalista também se constitui como um espaço de luta e resistência.

Por seu viés político, a PHC, apresenta por meio da sua prática pedagógica, uma intencionalidade de transformação social. Tal intencionalidade pode ser verificada quando o aluno muda sua visão de mundo, quanto a prática social³⁸. Essa ao ser problematizada pela PHC transforma o senso crítico do aluno, tornando-o consciente da problemática social na qual está inserido.

Segundo Demo (1995, p.61): “a metodologia contém a ideia de caminho a ser seguido”. Ao refletirmos sobre o pensamento do autor e correlacioná-lo com a prática pedagógica, podemos pensar também que o fazer pedagógico é constituído por um conjunto de ações a serem concretizadas visando atingir um determinado

³⁷ De acordo com Machado e Napoli (2016, p. 240) para Saviani o conhecimento “clássico o é justamente pela pertinência e contemporaneidade de suas ideias e não deve ser subtraído da sistematização do conhecimento”.

³⁸ A prática social inicial do aluno não é o que ele vive no seu cotidiano, mas tudo aquilo que tem relação com o trabalho e os processos dele decorrentes.

objetivo e a metodologia significa o caminho, o como essas ações serão desenvolvidas.

A implementação da metodologia da PHC no âmbito da sala de aula pode se dar mediante a aplicação de uma sequência didática elaborada a partir da prática social inicial, da problematização, da instrumentalização, da catarse e da prática social final (SAVIANI, 2012). O uso da PHC não deve ser de forma automatizada, em um sequenciamento didático linear, no qual o professor cumpre rigorosamente cada uma das suas etapas.

Quem a usa deve levar em conta a organicidade do processo pedagógico e que a catarse pode ocorrer já no momento da prática social inicial assim como a prática social final pode extrapolar o âmbito da sala de aula. Por isso, o método é aplicado a partir de uma perspectiva espiral e dialética. Saviani (2012, p.70) diz que: “O ponto de partida seria a prática social, que é comum a professor e alunos”. Segundo o referido autor, na prática comum

o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2012, p.70).

O método da PHC “tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Essa, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação” (SAVIANI, 2014, p.30). A Prática Social inicial, é a realidade comum ao professor e aos educandos e, no entanto, são agentes sociais diferenciados em diferentes níveis de compreensão (conhecimento e compreensão) da realidade social. Ela não é apenas o cotidiano do aluno, aquilo que ele vive de imediato.

O professor que possui mais experiência e uma visão sintética precária da prática social, ou seja, tem um conhecimento mais elaborado e é capaz de identificar as variantes da problemática social e de problematizá-la, inicia o processo pedagógico a partir do conhecimento prévio (visão sincrética) dos alunos, identificando os principais problemas apresentados em aspecto escolhido da prática social. De acordo com Saviani (2012, p.70):

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de síntese precária, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social.

Em seguida, o professor inicia o seu trabalho pedagógico, apresentando o conteúdo a ser estudado de modo a compreender em que sentido esse é componente da vida cotidiana do aluno e da sua prática social. Todos os conteúdos são componentes de um currículo escolar (mesmo que esse não abrange todos os aspectos da vida social) e são apreciados pelos alunos durante a sua vivência social. Nesse primeiro momento do método, cabe ao professor identificar em que sentido o aluno vivenciou o conteúdo em sua realidade social.

O segundo momento é o da problematização, isto é, quando o professor realiza a análise e a discussão em conjunto com os alunos do conteúdo sobre certo aspecto social detectando questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, visando o domínio do conhecimento necessário para responder a essas questões elencadas. É na problematização que conforme aponta o estudo de Souza (2013, p.130)

as questões postas pela prática social se transformam em problemas desafiadores. É o momento em que professor e aluno se aproximam ao conteúdo que será trabalhado buscando fazer uma primeira mediação do conhecimento, ainda que caótica e não sistemática.

Essas questões apresentam as variantes da problemática na qual o conteúdo está inserido e visam propor uma reflexão multifacetada sobre as diferentes dimensões de um aspecto da prática social. Para Saviani (2012, p.71):

O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

No terceiro momento, o da instrumentalização, o professor realiza o encaminhamento metodológico e direciona o processo aprendizagem dos conteúdos. Ele busca as respostas das questões levantadas na problematização através da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos e necessários para o equacionamento dos problemas detectados na prática social que são produzidos socialmente e preservados historicamente (SAVIANI, 2012).

Para Saviani (2012) a apropriação do conhecimento pelos alunos depende da transmissão direta ou indireta pelo professor, onde esse pode transmiti-lo

diretamente ou pela repertorização dos meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

Nessa etapa da aula, o professor transmite o conhecimento e experiência que possui da prática social embasado pelo saber produzido historicamente pela humanidade através da conceitualização dos diferentes pontos de vistas, expõe exemplos sempre fundamentados na compreensão científica dos fenômenos da prática social.

De acordo com Saviani (2014, p.30), “a instrumentalização envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados”. A instrumentalização não pode ser pautada pelo tecnicismo, a mera aplicação da metodologia sem práxis e marcada pela neutralidade e sim como ato político, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica visa fornecer aparato teórico conceitual para que os alunos possam adquirir empoderamento intelectual para transformar a sua condição social.

O próprio Saviani (2012, p.71) refere-se à instrumentalização como o momento da prática pedagógica em que “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

A seguir se dá o quarto momento que é catarse, a qual Saviani (2012, p.72) alega que é quando se dá a efetiva incorporação dos instrumentos culturais por parte dos alunos, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

A catarse é a expressão do conhecimento assimilado pelo aluno, quando esse consegue analisar criticamente o conhecimento anterior e ter uma visão mais ampla da prática social (conhecimento sintético), em outras palavras, é a síntese mental elaborada pelo aluno após incorporar o conteúdo proposto, isto é, partindo de sua realidade (conhecimento sincrético). A pesquisa de Fortunato e Chyczy Bruno (2013, p. 5933-34) salienta que a catarse

é o momento culminante do processo educativo, quando o estudante aprende o fenômeno de forma mais complexa e a aprendizagem se efetiva. O momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, ou seja, ele sai do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade. A relação com o conhecimento se torna intencional e consciente.

Todo o processo educativo visa a catarse. É através da catarse, o momento da apropriação do saber sistematizado, pelo qual o aluno compreende de forma intencional e consciente a problemática da prática social, sendo capaz de apresentar uma visão sintética e crítica da realidade social na qual está inserido e se torna apto a colocar em prática tal saber (na prática social final).

De acordo com Saviani (2012, p.72): “É pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens como uma segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação”.

Como vimos, o método da PHC é dialético, Saviani ao salientar que a catarse é o ponto culminante do ensino, não quis dizer que nela se encerra o processo pedagógico, pois a cada visão sintética de um aspecto da realidade social desenvolvida pelo aluno, surgem novas problemáticas e possibilidades de interpretações, colocando em movimento o processo de problematização, sistematização e aquisição do conhecimento. A partir de tal perspectiva Duarte (2019, p.20-23) frisa:

Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua “segunda natureza” põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos.

Após a catarse, que pode acontecer em qualquer momento da aplicação do método e extrapolar os limites da sala de aula e até mesmo acontecer em outra aula com um professor diferente abordando o conteúdo, em outra perspectiva, inicia-se o quinto passo, a prática social final, que de acordo com Saviani (2012, p.72) é:

compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.

A prática social final é o ponto de chegada da prática pedagógica onde se dá o uso social do conhecimento apreendido pelos alunos ao mesmo tempo em que torna

a compreensão da prática social do professor mais orgânica, objetivando-se assim a transformação social.

4.2 A aplicabilidade do método a partir de sequência didática sobre o conteúdo: Cidadania

A imersão dessa pesquisa no campo empírico, se deu no primeiro bimestre de 2020, em uma escola estadual de Arealva-SP, em uma turma 3º Ano do Ensino Médio com 32 alunos, onde inicialmente foi aplicado um questionário visando a identificação do perfil da turma em questão.

A partir da hipótese de que o método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011) pode ser eficiente e eficaz para o ensino de Sociologia, do conteúdo Cidadania (que é contemplado pelo Currículo oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) para o 1º bimestre do 3º Ano-Sociologia), desenvolvemos um Plano de Ação para um bimestre.

Aplicamos uma sequência didática composta de cinco atividades avaliativas pautada nos seus cinco passos (momentos) da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1999): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A sequência didática é a base da aplicabilidade do método no contexto de sala de aula.

A proposição uma proposta de trabalho pedagógico estruturada na metodologia da PHC (Saviani, 2011) deve levar em consideração uma das suas expectativas em relação a educação escolar que implica segundo Saviani (2011, p.8-9) a tarefa de:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Levando em consideração tais apontamentos da PHC, um dos objetivos dessa pesquisa é o de propor o ensino do conteúdo Cidadania a partir do seu método materializado em uma sequência didática, de forma que o conteúdo Cidadania seja apresentado como um saber objetivo contextualizado pelos fatos históricos e pelo refinamento teórico de autores que se disponibilizaram a pensar sistematicamente e de forma elaborada sobre a Cidadania.

Essa sequência didática visa a transposição didática desse saber objetivo para o saber escolar de modo que seja assimilado pelos alunos.

De acordo com Dolz (2004, p.97) sequência didática é: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral em escrito”. Para Oliveira (2013, p.53) sequência didática:

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a referida autora, uma sequência didática contempla na atualidade alguns passos básicos: escolha do tema, problematização do assunto a ser trabalhado, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem e delimitação da sequência didática.

Zabala (1998, p.18) conceitualiza sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” O referido autor (1998, p.54) nos acrescenta que o objetivo da sequência didática deve ser o de:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas.

A partir da reflexão sobre o pensamento dos referidos autores, iniciamos a sequência didática do trabalho pedagógico pautado no método da PHC (Saviani, 2011) a partir de aula expositiva, importante recurso pedagógico para a apresentação do conteúdo: A cidadania, durante o bimestre.

O primeiro momento do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011) foi aplicado nas duas primeiras aulas estabelecidas pelo plano de aula. Após as considerações iniciais apresentadas durante aula expositiva, demos início a aplicação do primeiro passo: Prática Social Inicial com o recurso didático da sondagem inicial, conforme a Figura 20 abaixo:

A COMPREENSÃO DA CIDADANIA NA PRÁTICA SOCIAL INICIAL (Sondagem inicial)

- O que vocês entendem por Cidadania?
- Você se considera um cidadão (ã)? Por que?
- Quais são os fatores que atrapalham a efetividade da cidadania no Brasil?
- Há basicamente quatro tipos de direitos: políticos, civis, sociais e humanos. Você sabe especificar cada um deles com exemplos?
- A política voltada para a democracia e a participação cidadã é fundamental para a cidadania. O que você pensa sobre a política?
- A Constituição Federal (BRASIL, 1988) representa um ganho histórico para a Cidadania no Brasil. Apresenta elementos da teoria dos Três Poderes de Montesquieu em seu Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. A relação entre os Três Poderes no Brasil observa o que está exposto no Art. 2º da Constituição Federal (BRASIL, 1988)?



Imagem extraída de:
https://www.educabras.com/enem/materia/sociologia/suas/cidadania_brasileira

Figura 20: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011).
Fonte: Próprio autor.

Como pode ser observado Figura 20, iniciamos a aplicação do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011) com o recurso didático: sondagem inicial. Com o objetivo de verificar a compreensão prévia (da prática social inicial) dos alunos acerca da Cidadania foi aplicado uma pesquisa, da qual foram colhidos a partir da média das respostas, os seguintes dados, conforme apontam os gráficos a seguir. A Figura 21 apresenta os dados colhidos na aplicação do questionário, a questão 1: O que você entende por cidadania?

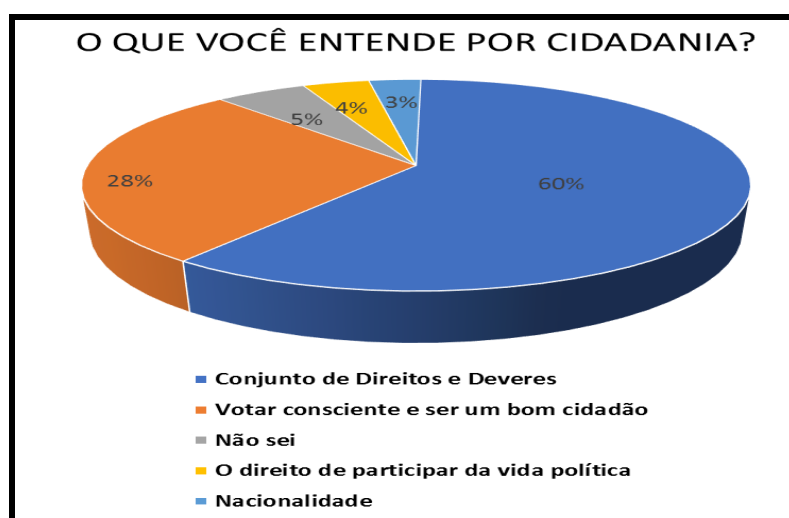


Figura 21: O que você entende por Cidadania?
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 21, analisamos que através dessa questão problematizadora, os dados apontam que a compreensão dos alunos da prática social inicial acerca da Cidadania está configurada na noções de Cidadania como um conjunto de Direitos e Deveres, cidadania em ato como voto consciente e participação política e cidadania como o fato de nascer e morar no país de origem. A Figura 22 apresenta os dados colhidos acerca da questão: você se considera cidadão (ã) que também foi apontada no referido questionário.

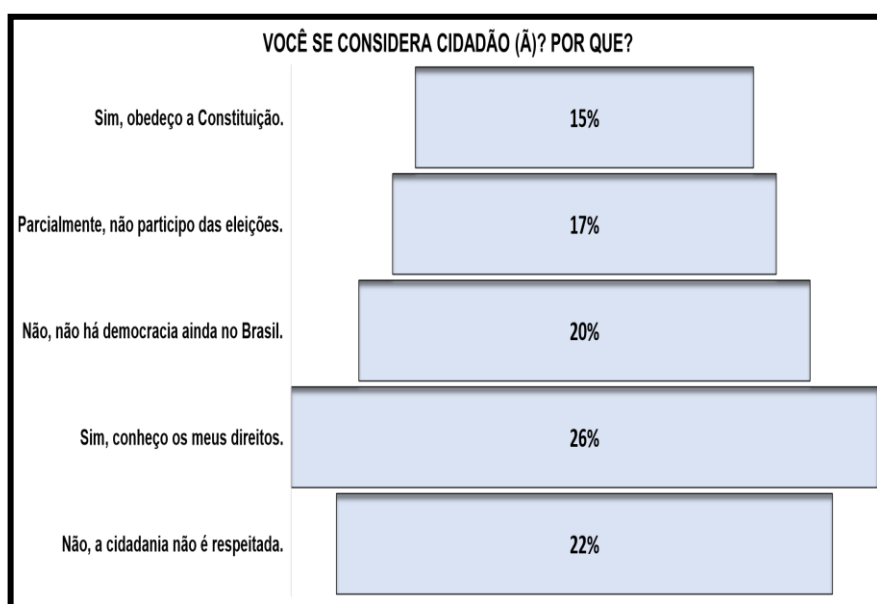


Figura 22: Você se considera cidadão (ã)? Por quê?

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser observado na Figura 22 que apresenta os dados colhidos das respostas da segunda questão, analisamos que 26% dos alunos se considera cidadão e compreende que a cidadania em ato, ou seja a “possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo” (DALLARI, 1998, p.14) está relacionada à consciência dos direitos e o cumprimento dos deveres.

Enquanto 20% não se vê como cidadão em sua prática social e entende que a cidadania está relacionada com a democracia e que o Estado brasileiro não é democrático e não respeita a cidadania e os outro 17% compreendem que são parcialmente cidadãos e entendem que o exercício da cidadania está ligado ao voto. E por último, analisamos que 20% dos alunos responderam que não sabem dizer em que sentido se consideram cidadãos (ãs).

Acerca dessa porcentagem (20%) de alunos que não souberam responder, levantamos a hipótese de que tais alunos possuem uma compreensão precária da Prática Social (SAVIANI,1999, 2011) da Cidadania por conta do não acesso a problematização do referido conteúdo em sala de aula. Essa é uma das falhas da Educação paulista, pois, apesar da Cidadania ser um tema/conteúdo fundamental para a formação plena do cidadão brasileiro, conforme prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988), são raros os momentos em que a Cidadania é abordada no currículo da educação básica paulista. A Figura 23 a seguir aponta os dados colhidos na sondagem inicial a partir da problemática: Quais são os fatores que atrapalham a efetividade da cidadania no Brasil.

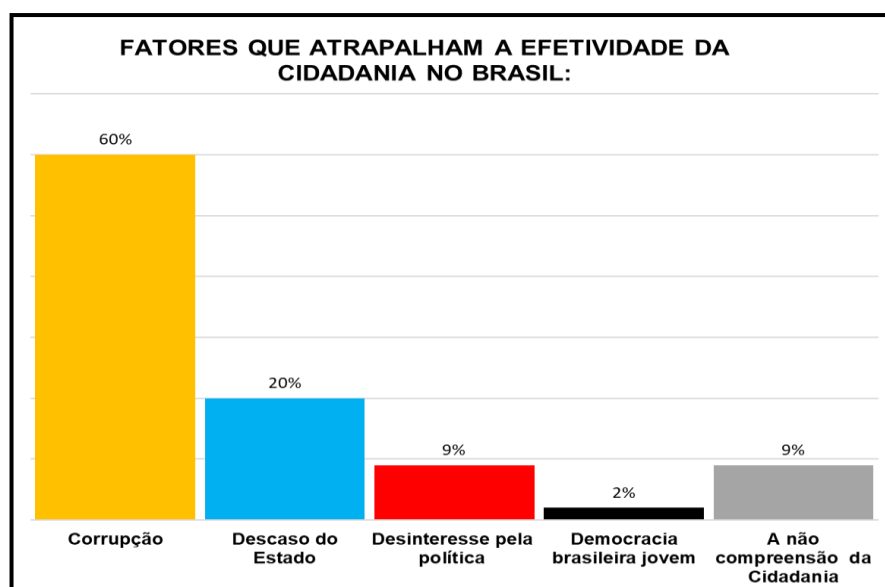


Figura 23: Fatores que atrapalham a efetividade da Cidadania no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme verificamos na Figura 23, os dados indicam que os alunos compreendem que os fatores que atrapalham a Cidadania no Brasil são: a corrupção, o descaso do estado para com a população, o desinteresse popular pela política, a precocidade da democracia brasileira e a incompreensão conceitual da cidadania.

Analizamos que 60% das respostas dos alunos apontaram a corrupção, 20% responderam que o descaso do Estado brasileiro com a questão da cidadania é um fator considerável, 9% alegaram que o desinteresse pela política é uma fator agravante, 2% apontaram para a peculiaridade da jovem democracia brasileira, enquanto 9% apontaram que a incompreensão da Cidadania é o fator que atrapalha

a efetivação da Cidadania. A Figura 24 aponta os dados colhidos com a questão: Você sabe quais são os seus direitos?



Figura 24: Você sabe quais são os direitos?

Fonte: Dados da pesquisa.

Levando em consideração a tipologia de direitos de Marshall (1967) e os direitos sociais prescritos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Figura 24 nos faz observar que nossa pesquisa apontou que os alunos têm maior compreensão acerca dos tipos de direitos sociais e em seguida dos direitos políticos enquanto compreendem menos o que são os direitos humanos. Vimos que a participação política é uma das subcategorias da cidadania, a Figura 25 aponta os dados colhidos com a reflexão sobre o que os alunos pensam sobre a política:

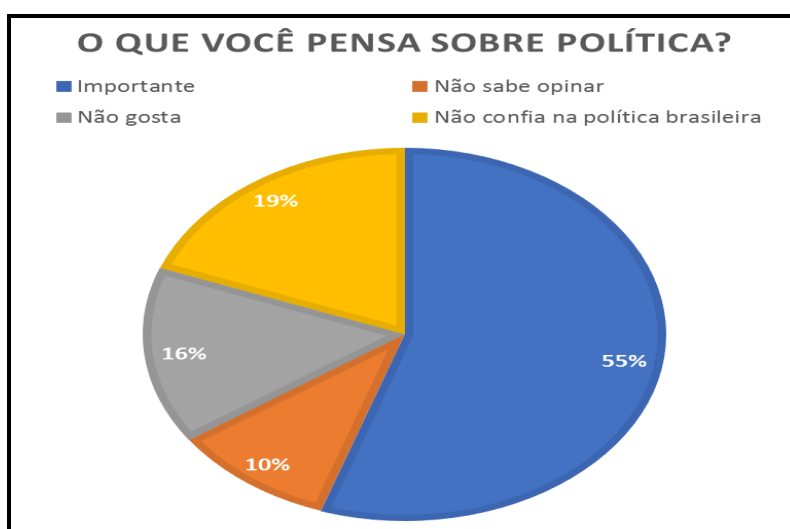


Figura 25: O que você pensa sobre Política?

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado na Figura 25, foi constatado nessa parte da aplicação do primeiro passo: prática social inicial que a maioria dos alunos alegou que política é importante sem apresentar uma conceitualização do que é política, enquanto 19% afirmou a desconfiança na política brasileira.

E por último, conforme aponta a Figura 26, foi questionado sobre o entendimento dos alunos sobre a relação dos Três Poderes no Brasil, importante elemento para a efetivação da cidadania do povo brasileiro.

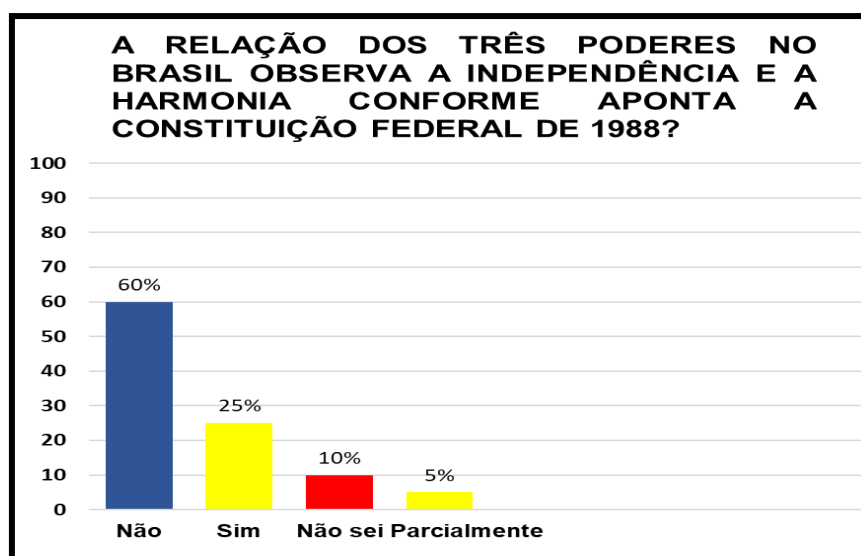


Figura 26: A relação dos Três Poderes no Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Figura 26, foi constatado acerca da problemática da relação dos Três Poderes no Brasil que 60% dos alunos afirmaram que a relação de independência e harmonia dos Três Poderes não é observada no Brasil, enquanto 10% dos alunos não sabiam do que se tratam os Três Poderes da República brasileira.

Após a aplicação do primeiro passo do método PHC (SAVIANI, 1999, 2011), por intermédio de aula expositiva e debates nas duas aulas seguinte, apresentamos a análise da compreensão dos alunos e nas duas, iniciamos o segundo passo, a problematização a partir de questões problematizadoras.

Na primeira parte da aula, momento de sensibilização, expusemos aos alunos a média das respostas apresentadas pelos mesmos nas questões iniciais da aula expositiva, no momento seguinte, abrimos o espaço para participação dos alunos

para a socialização de sínteses reflexivas acerca da compreensão inicial da cidadania.

As Figuras 27 e 28 a seguir, apresentam uma possibilidade da aplicação do segundo passo do método PHC (SAVIANI, 1999, 2011), a problematização e sintetizam as questões problematizadoras e o recurso do gênero textual: tirinhas apresentadas na problematização do conteúdo Cidadania em nossa pesquisa.

Problematização da Cidadania

- 1- A cidadania é uma doação do Estado ou uma conquista histórica (em movimento) resultante de lutas sociais?
- 2- Uma das falas mais comum no Brasil é que voto é a expressão máxima da Cidadania e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) postula no seu Art. 1º Todo poder emana do povo e República Federativa do Brasil tem como um dos objetivos garantir a cidadania. Como podemos pensar a relação democracia, política e cidadania no Brasil atual?
- 3- A reflexão sobre a Cidadania implica pensar em duas categorias negativas: a não cidadania e a negação da cidadania, fatores que denotam o não acontecimento da cidadania ou a sua exclusão. Que elementos do nosso cotidiano apresentam essas características?
- 4- A atual conjectura histórica do Brasil permite a efetivação da cidadania plena? Como exercer a cidadania plena no Brasil?
- 5- Herdamos dos gregos antigos a noção de cidadania como possibilidade de participar dos destinos e das decisões da sociedade, entretanto sabemos que desde os primórdios da civilização ocidental, a cidadania foi algo restrito à minoria, compreendemos e somos influenciados pelo fato histórico: Revolução Francesa, um dos símbolos da cidadania na modernidade, representa a ascensão social da burguesia e, apesar de defender o ideal de cidadania universal implicitamente defende a ideologia e os interesses políticos, sociais e econômicos da classe dominante. Como pensar a efetivação da cidadania universal para todos os brasileiros?

Figura 27: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011).
Fonte: Próprio autor.

Como pode ser observado na Figura 27, as cinco questões problematizadoras que expusemos aos alunos. Questões essas voltadas para a análise crítica sobre os diversos fatores da problemática da cidadania. Durante uma aula, deu-se a exposição de cada questão, abrimos o espaço para a participação oral dos alunos, bem como a abertura as novas questões surgidas durante a aula expositiva.

Após a exposição e problematização de cada questão, orientamos os alunos a montarem grupo de 5 e a realizarem um debate e elaborarem uma síntese reflexiva sobre o abordado em cada questão, e logo em seguida, apresentarem a reflexão para os outros grupos.

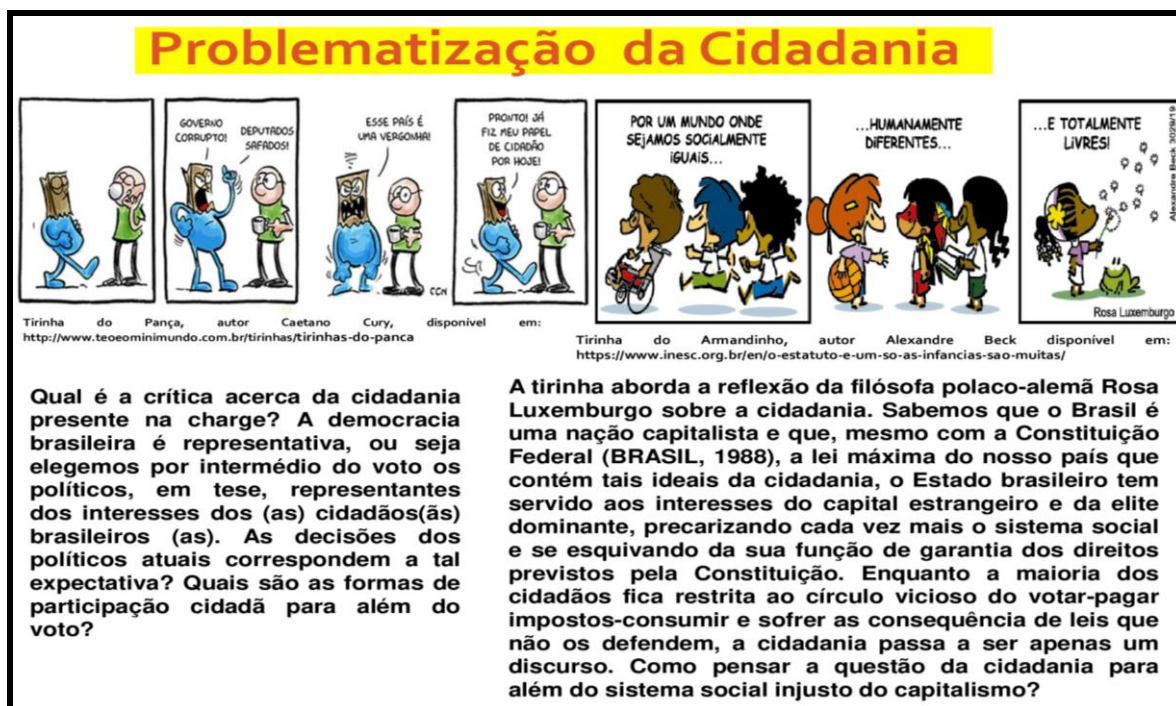


Figura 28: Sequência didática: primeiro passo da PHC (SAVIANI, 1999, 2011).
Fonte: Próprio autor.

Após o apontamento das questões problematizadoras e a discussão e reflexão, pedi aos alunos para formarem grupos, distribui uma folha com tais questões e pedi para debaterem acerca da problemática da cidadania e elaborar uma síntese reflexiva do debate.

Na quinta e sexta aula, apliquei o terceiro passo do método, a instrumentalização, a partir de aula expositiva com data show e slides acerca da conceitualização da cidadania a partir de excerto de obras dos autores clássicos apresentados item: Cidadania: uma análise sociológica, bem como a apresentação do nosso conceito de cidadania: Participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte, levando em consideração o exposto por Saviani (2014, p.30), “a instrumentalização envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados”.

Na segunda etapa da aula, dando continuidade a instrumentalização apresentei aos alunos os seguintes textos, através do Data show e realizamos a leitura oral e a audição da música e expus os conceitos de cidadania apresentado em cada texto e foi proposto a atividade: Síntese reflexiva, conforme o modelo abaixo, apresentado nas Figuras: 29 e 30:

Instrumentalização

Docente: Leitura e análise dos textos e apresentação dos conceitos de Cidadania.

Discente: Elabore uma síntese reflexiva, apontando qual é a noção de cidadania apontada em cada texto.

TEXTO 1: ARTIGO DE OPINIÃO

Cidadãos com cidadania, Ruy Castro.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1905200805.htm>

TEXTO 2: LITERATURA DE CORDEL

Cidadania, Francisco Diniz

Disponível em: <http://www.projetocordel.com.br/novo/cidadania.htm>

TEXTO 3: POEMA

O analfabeto político, Bertolt Brecht

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

TEXTO 4: INFOGRÁFICO

9 maneiras fáceis de ser cidadão

Disponível em: <https://2.bp.blogspot.com/-Vd1ETwY0mU/UhdQdEbPHBI/AAAAAAAAA-8/fXeFkkG0px0/s640/infografico-cidadania-abril-2013.png>

TEXTO 5: TIRINHAS

Tirinhas do Pança, autor Caetano Cury. Disponível em: <http://www.teoeominimundo.com.br/tirinhas-do-panca/>

TEXTO 6: CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA (BRASIL, 1988)

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I – plebiscito;

II – referendo;

III – iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

I – obrigatórios para os maiores de dezoito anos.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Figura 29: Proposta pedagógica: Atividade 1-Instrumentalização PHC (SAVIANI, 1999, 2011).

Fonte: próprio autor.

TEXTO 7: MÚSICA E LETRA:

Cidadão, Zé Geraldo. Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cCnr8bpe6hl>

TEXTO 8: IMAGEM/FOTOGRAFIA

Morador de rua deitado em sofá durante noite fria na capital paulista



(Foto: Nacho Doce/Reuters)

Disponível em: <https://br.blastingnews.com/sao-paulo/2016/06/prefeitura-de-sao-paulo-ignora-situacao-e-moradores-de-rua-sofrem-com-descaso-00966607.html>

TEXTO 9: CONCEITOS DE CIDADANIA

Segundo Dallari (2004, p.22): “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. Por extensão, a cidadania pode designar o conjunto de pessoas que gozam daqueles direitos”

DALLARI, **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

Para Bonavides (2009, p.7) “Cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático”.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

De acordo com Marshall (1967, p. 76) “A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status”.

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

Segundo Aristóteles (2017, p. 99): “o cidadão é aquele que participa do governo”.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Torrieri Guimarães (Coleção obra-prima de cada autor) Martins Claret. São Paulo, 2017.

Figura 30: Proposta pedagógica: Atividade 1-Instrumentalização PHC (SAVIANI, 1999, 2011).

Fonte: próprio autor.

Conforme verificamos nas Figuras: 29 e 30, na aplicação do segundo passo do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011), a instrumentalização, após a aula expositiva dos conceitos de cidadania apresentados pelos autores clássicos e do conceito de cidadania: a participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte que apresentamos no capítulo 3 dessa pesquisa.

Apresentamos aos alunos a etapa 2 da sequência didática: Leitura e análise de textos e síntese reflexiva dos conceitos de cidadania apresentados nos referidos textos. Nas duas aulas seguintes, dei início ao quarto passo do referido método, a catarse.

Considerando que o método da Pedagogia Histórico-Crítica é dialético, podendo acontecer em qualquer passo/momento da aplicabilidade do método e a organicidade da peculiaridade da turma de alunos 3º Ano referida escola estadual de Arealva, São Paulo, com perfil de alunos trabalhadores e com alguns alunos faltosos, implicando no não comparecimento em todas as aulas estipuladas pelo cronograma do referido plano de aula, apresentei como proposta pedagógica a seguinte atividade com o objetivo de analisar se houve ou não a catarse, ou seja, a apropriação sintética do conteúdo: Cidadania.

De acordo com Duarte (2019) para Saviani, a catarse é, portanto, entendida por como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social.

A produção textual é um caminho possível para o desenvolvimento, registro e análise da catarse. A partir da reflexão por parte do aluno sobre que foi trabalhado em sala de aula para determinado tema, a bagagem intelectual desenvolvida na experiência pessoal e a leitura crítica sobre os textos de apoio da redação, que por sua vez, fornecem subsídios teóricos e conhecimentos, é possível que o aluno tenha condições de exteriorizar o aprendizado sintético de forma sistemática em linhas gerais dentro da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e de acordo com a norma culta.

A Figura 31 apresenta a redação: Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual? Parte da sequência didática desenvolvida para a aplicabilidade do terceiro passo do método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011), a catarse.

Proposta de Redação

-Com base na sua experiência de vida e reflexão sobre os textos de apoio, elabore um texto dissertativo sobre o tema: **Cidadania. Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual?**

TEXTO 1:

"A cidadania no séc. XIX é universal e isso é um ganho histórico para a humanidade. No entanto, exercer a cidadania vai além de compreendê-la como um conjunto de direitos e deveres. Decorar meia dúzia de direitos e deveres não modifica o Brasil. É preciso participar de maneira positiva nos destinos da sociedade, seja colocando em prática os deveres e exercendo os direitos sem desrespeitar os do próximo e cobrando empenho dos políticos, em teoria, representantes do povo e responsáveis por criar leis e colocá-las em prática pela saúde da democracia brasileira, conquistamos a cidadania, mas é preciso efetivá-la na materialidade do cotidiano. O verdadeiro "cidadão de bem" respira a democracia e deseja a cidadania universal e o bem de todos os membros da sociedade e não coloca a sociabilidade em risco." _ Michel Gustavo de Almeida Silva.

TEXTO 2:

"A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social". (DALLARI, Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p.14)

TEXTO 3:

"Há muito tempo cidadania deixou de ser simplesmente o direito de votar e ser votado e assumiu a luta pela educação de qualidade, saúde, informação, poder de participação na vida pública, igualdade de oportunidades, etc. Desta forma, a história da cidadania foi por muitas vezes confundida com a história das lutas pelos direitos humanos."- ESPÍNDOLA

Disponível em: <https://www.politize.com.br/por-que-e-importante-cidadania/>

TEXTO 4:

"Tudo que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão, com um sentimento ético forte e consciência de cidadania, não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação". Herbert de Souza (Betinho).

TEXTO 5



Tirinhas do Pança

Disponível em: <http://www.teoeominimundo.com.br/tirinhas/tirinhas-do-panca/>

TEXTO 6:



Cidadania negada. Foto: Ana Coeli

TEXTO 7:

Artigo 5º da Constituição Federal
Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

TEXTO 8:

Nas favelas, no Senado. Sujeira pra todo lado. Ninguém respeita a Constituição. Mas todos acreditam no futuro da nação. Que país é este? -Renato Russo (LEGIÃO URBANA).

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46973/>

Figura 31: Redação: Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual?
Fonte: Próprio autor.

Como pode ser observado na Figura 33, a redação: Em que sentido podemos exercer a cidadania plena no Brasil atual? é a parte da nossa sequência didática desenvolvida para verificar o quarto passo do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011).

Nessa parte do método, foi realizada a leitura compartilhada dos textos de apoios apresentados na referida redação. Foi estipulado aos alunos a realização da redação e a apresentação oral do trabalho. Levando em consideração que o método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011) é pautado na dialética e a necessidade da abordagem não mecânica dos passos estipulados pelo método, sendo possível ou não a ocorrência da catarse dentro do âmbito de sala de aula e ocorrer, até mesmo no primeiro passo: a prática social inicial. Para Saviani (2007) o processo de construção do conhecimento é dialético e perpassa pelos movimentos do pensamento: síncrese-análise e síntese. Verificamos a partir da análise da reflexão apresentadas pelos alunos, na redação e na exposição oral, que a catarse aconteceu em 55% dos alunos participantes. A Figura 32 a seguir apresenta alguns exemplos de produção textual dos alunos da referida turma estudada nessa pesquisa:

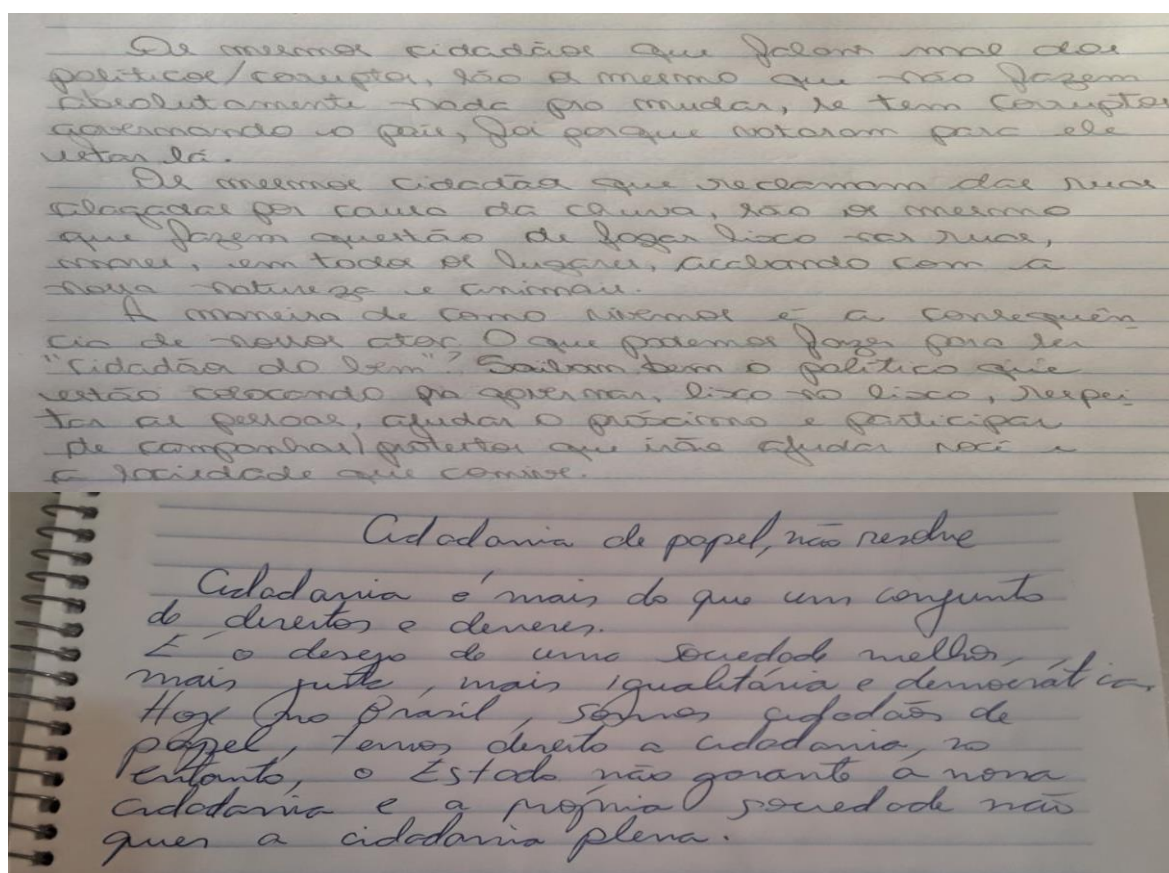


Figura 32: Fotos das produções textuais dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme nos apresenta a Figura 32, os alunos apresentaram elementos de catarse, da compreensão sintética da prática social da cidadania, entendendo que cidadania vai além da consciência do conjunto de direitos e deveres do/a cidadão/ã. Analisamos que um aluno apresentou um conhecimento catártico já na aplicação do primeiro passo do método da PHC (SAVIANI, 1999, 2011), durante a participação oral.

Na aplicabilidade do quinto passo: Prática Social Final, foi proposto aos alunos a confecção de cartazes e banners sobre as possibilidades da Cidadania para exposição visual no pátio da referida escola e exposição visual e oral em um momento de ATPC. Foi verificado a eficiência da metodologia da PHC em todas as etapas da aplicabilidade da sequência didática.

4.3 A descrição do objeto de aprendizagem: “Trilha da Cidadania”.

O objeto de aprendizagem: Trilha da Cidadania é um jogo de desafios desenvolvido para alunos de 3º Ano do Ensino Médio, de modo que esses possam estudar de modo interativo, multifocal e em grupo sobre a problemática da Cidadania. Segundo Huizinga (1990, p.16), o jogo consiste em uma

atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Segundo Teixeira (2010, p.44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”

Essa proposta de objeto de aprendizagem: jogo educacional é uma fonte de conhecimento, lúdica que leva em consideração o perfil apresentado por muitos alunos, o gosto pelos diversos jogos, tais como futebol, quiz, Rpg, videogames, jogos de celular, tabuleiros de xadrez e damas e banco imobiliário, entre outros e visa contribuir com a aprendizagem dos alunos a partir da livre adesão dos mesmos, jogo esse, com suas regras próprias e para o ambiente de sala de aula. A pesquisa de Alves e Bianchin (2010, p.283):

a palavra “jogo” se origina do vocábulo latino ludus, que significa diversão, brincadeira e que é tido como um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades [...] facilitador na compreensão dos diferentes conteúdos pedagógicos.

Segundo Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014, p.17): “Harmonizar conteúdos com brincadeiras é extremamente significativo para o aprendizado. O jogo didático tem caráter lúdico e visa sobretudo contribuir com a promoção de uma situação pedagógica que compreende algumas, ou todas as 10 competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) e com o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo: Cidadania. Segundo Rizzi E Haydt (2007, P.13,14):

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco [...] além desse valor educacional, que lhe é inerente o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A pesquisa de Flemming e Collaço de Mello (2003, p.43) aponta ao docente que deseja implementar o uso de jogos didáticos em sua prática pedagógica em sala de aula: “a) Qual é o objetivo que pretendo atingir? Conheço um jogo adequado? b) Vou precisar fazer uma adaptação? c) Quais materiais necessários para aplicar o jogo escolhido? Como aplicá-lo?”

Levando em consideração o apontamento dos referidos autores, o referido jogo visa contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos acerca do conteúdo: cidadania, estimular o trabalho em grupo e a pesquisa.

O jogo apesar de ter sido desenvolvido a partir de um contexto específico, Ensino Médio e projetado para ser aplicado a partir da aplicação do método da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011), está aberto a adaptações, tais como: uso de internet para pesquisa, implementação de novos elementos as regras, como, por exemplo, debates entre os participantes. Segundo (Brenelli, 2001, p.185):

os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos.

O jogo didático, a trilha da Cidadania está configurado em tabuleiro físico de papel, cartas, dados e peões e foi projetado para duas duplas e consiste em um tabuleiro com trilha de início, meio e chegada e confeccionado em papel. A Figura 33 apresenta o tabuleiro do objeto de aprendizagem: “Trilha da Cidadania.



Figura 33: Objeto de aprendizagem: Trilha da Cidadania.

Fonte: Próprio autor.

Conforme podemos ver, a Figura 33 apresenta o tabuleiro do jogo educacional Trilha da Cidadania. O objetivo proposto pelo referido jogo educacional é a compreensão da Cidadania em suas diferentes perspectivas.

A lógica do jogo em questão é chegar ao desafio final, enfrentando assim o desafio proposto bem como suas regras, em cada casa do tabuleiro, configurado como um conjunto de aspectos/categorias/problemáticas sobre o conteúdo Cidadania a ser refletido. Caso essa questão seja respondida de modo pertinente, a dupla ganha 5 pontos, 10 pontos ou 20 pontos.

Há casas que contém exemplos de negação da cidadania e não-cidadania, levando o jogador a ser penalizado, como por exemplo, voltar casas, voltar ao início, ou perder a vez, quando o lançamento do dado cai em uma dessas casas, deve-se consultar as cartas ônus.

No tabuleiro, também, há casas que contém o desafio da carta. Quando o dado for lançado em uma dessas casas, os jogadores devem consultar o desafio proposto pela carta, de acordo com o número da casa. Ao total são 7 cartas ônus relacionadas as adversidades apontadas no tabuleiro. A Figura 34 apresenta os modelos de cartas bônus e ônus, peças do referido objeto de aprendizagem:



Figura 34: Objeto de aprendizagem: modelos de cartas bônus e ônus.

Fonte: Próprio autor.

Conforme a Figura 34 apresenta, as cartas podem ser cartas: bônus e ônus. Cada dupla terá as suas 7 cartas ônus. As 6 cartas bônus contém desafios tais como: propor questões acerca das categorias da cidadania à dupla adversária. Essas deverão ficar na mesa.

O jogo contém também contém cartas drops sociológicos acerca das categorias da cidadania. Essas cartas (Drops Sociológicos) contém os conteúdos, conceitos e teorias acerca da cidadania e suas categorias conforme nos mostra a Figura 35:



Figura 35: Objeto de aprendizagem: modelos de cartas drops sociológicos.

Fonte: Próprio autor.

O objetivo específico do objeto de aprendizagem é fornecer recursos à reflexão sobre o conteúdo Cidadania em diferentes perspectivas para o 3º Ano do Ensino Médio. Espera-se que, esse objeto de aprendizagem seja implementado pelo professor, após o trabalho docente em sala de aula, desenvolvido a partir do método da Pedagogia Histórico-Crítica, no terceiro passo: Instrumentalização.

O referido objeto de aprendizagem também pode servir como elemento possibilitador do trabalho em grupo e de base metodológica para que o professor possa analisar em que medida os alunos desenvolveram a Catarse (4º passo), a apropriação sintética do conteúdo trabalhado durante o plano de aula. Podendo ser implementado em outros passos do método em questão pelo professor interessado ou até ser destinado como objeto de aprendizagem na sala de leitura da escola.

Essa atividade pedagógica não implica necessariamente em avaliação, mas de uma metodologia, na qual, o professor através da coleta de dados e a partir do desenvolvimento da prática intelectual da resolução dos problemas e exercícios propostos pela dinâmica do jogo educativo, pode inferir se houve ou não o avanço dialético da Catarse, proposto pelo método.

O professor, em determinada etapa do seu projeto pedagógico, poderá propor aos alunos o trabalho em grupo tendo como material de apoio, o jogo educativo: Trilha da Cidadania e será o mediador da atividade lúdico-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, surgida a partir da reflexão acerca de uma problemática pertinente para a educação brasileira, isto é o ensino de Sociologia no Ensino Médio, foi desenvolvida em uma escola estadual de São Paulo.

À guisa de contribuir com a melhoria do ensino de Sociologia na educação básica do Brasil, esse trabalho propôs a estudar a história do ensino de Sociologia no Brasil, dentro de um recorte histórico: os pareceres de Rui Barbosa (BRASIL, 1882) até o contexto de implementação da primeira Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017-2020), seja pelas leis e resoluções, assim como os principais fatos históricos que influenciaram e determinam o ensino de tal disciplina escolar.

A pesquisa deu enfoque à análise de conteúdo dos materiais didáticos oferecidos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o PNLD (BRASIL, 2018), e deu enfoque à análise da problemática educacional apresentada pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011) e em que sentido tal corpo teórico e metodologia pode contribuir com a prática pedagógica em prol da aprendizagem significativa de Sociologia, enfatizando o conteúdo: Cidadania a partir da aplicabilidade de uma sequência didática em uma escola estadual de Arealva, São Paulo.

Durante essa pesquisa, verificamos de forma positiva que tal proposta de aprendizagem, que incrementa o aprendizado da vivência social do aluno com a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pode ser um importante instrumento metodológico para o ensino de Sociologia, o conteúdo: cidadania.

Apresentamos uma reflexão sobre a Sociologia enquanto ciência humana a partir do enfoque de teorias dos sociólogos clássicos ou especialistas, bem como da Sociologia enquanto componente curricular no Ensino Médio a partir dos principais documentos que nortearam o ensino até a BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), considerando a importância de se conhecer a Sociologia como ciência e enquanto disciplina escolar e visando contribuir com apontamentos que possam colaborar com a ampliação de conhecimentos por parte dos professores de Sociologia brasileiros.

Foi dado um tratamento sociológico para o conceito de Cidadania da partir de reflexão ancorada pelos referenciais teóricos clássicos sobre a problemática em questão, na qual apresentamos a síntese conceitual: Participação efetiva do cidadão na materialidade da sociedade da qual ele faz parte e a reflexão sobre a necessidade de se pensar a cidadania para além do capitalismo.

Por fim, apresentamos o objeto de aprendizagem: Trilha da Cidadania, um jogo didático desenvolvido a partir da problemática de sala de aula, apresentada anteriormente, com o objetivo de contribuir com a prática pedagógica do ensino de Sociologia, o conteúdo Cidadania.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de um contexto específico: o ensino de Sociologia na educação paulista e está delimitada dentro de um recorte temporal e na seleção de certas referências teóricas e ângulos de análise e reflexão, podendo, certamente, se abordada por outras teorias e ângulos, e portanto, não visa esgotar a reflexão acerca da problemática: ensino de Sociologia na Educação Básica do Brasil, mas, sobretudo apontar um campo de possibilidades para que o interminável debate acerca do ensino de Sociologia, componente curricular imprescindível para fornecer subsídios teóricos para os jovens brasileiros analisarem a realidade social de modo crítico e multifocal, permaneça em aberto e ganhe novos contornos.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Rosa Maria Zaia Borges. Justiça como ordem: o contrato social e a análise crítica da realização da justiça e da igualdade na modernidade. **Direito & Justiça**, v. 33, n. 2, p. 211-230, Porto Alegre, 2007.
- AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. **A cidadania burguesa e os limites da democracia**. Lutas anticapital, Marília, 2019.
- ALMEIDA, Carlos, Fernando, de. A Sociologia no ensino médio depois de sua obrigatoriedade em 2008: avanços e perspectivas. **X ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO 2011**. PUC-SP, São Paulo, 2011.
- ALMEIDA, S, L; CALDAS, C,O,L. Revolução russa estado e direito: abertura para compreensão das formas sociais e das formações econômico-sociais. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol.08, N.3, 2017, p.2377-2404.
- ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, p:282-7, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Arnaldo. **O real resiste**. Direção & Edição: Fred Siewerdt. Altafonte Music Distribution (em nome de Rosa Celeste), 2019 (2min48seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx_Pd-rpEhc. Acesso em: 25 mar. 2020.
- APPLE, Michael W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Torrieri Guimarães (Coleção obra-prima de cada autor) Martins Claret. São Paulo, 2017.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, nº 3, set.-dez. 2015, p. 67-81.
- BERGER, Peter L. — **Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística**, Ed. Vozes, Petrópolis, 1972.
- BISPO, Mário. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores de sociologia da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Brasília, UnB, (junho) 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- _____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998.
- _____. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio da Silva. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta de cursos de ciências sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.2, n.2, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BONNARD, André. **Civilização grega: de Eurípides a Alexandria**. (Coleção ideia e formas). Lisboa: Estúdios Cor. Vol. 2, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimprensa.htm Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3). Sociologia.

_____. Conselho nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 out. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Exposição de Motivos EMnº00084/2016/MEC.** 2016 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **PL 3178/1997.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo do ensino médio a filosofia e sociologia, como disciplinas obrigatórias. Brasília, 1997.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº:38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf Acesso em: 08 Mar. 2020.

_____. **Lei 11.684/08, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>>. Acesso em: 2 de jun. 2019

_____. **PEC 241/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

_____. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. In: **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Secretaria de Educação Básica – Brasília,1998.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002.

_____. **PNLD 2018: Sociologia** – guia de livros didáticos Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 55 p.

_____. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos–** ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 39 p.

_____. **Resolução CNE/CEB 3/2018.** Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. **Material de apoio: DIA D Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC.** CONSED. Brasília, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf Acesso em 16 Jun 2020.

BRENELLI, R. P. **Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras.** In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (Orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189

CADEMARTORI, Daniela M, L, de e CADEMARTORI, Sergio. Mutações da cidadania: da comunidade ao estado liberal. **Revista Sequência**, nº 55, p. 65-94, dez. 2007.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, set/out, Brasília (DF), 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A cidade-estado antiga.** São Paulo: Ática, 1985.

CARLOMAGNO, Márcio C. & ROCHA, Leonardo C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> Acesso em 14 abril 2020.

CARVALHO, César Augusto de. **A Sociologia no ensino médio: uma experiência/** (Org.) César Augusto de Carvalho. EDUEL, Londrina, 2015.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. **Sociologia e ensino em debate.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 24ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASÃO; Carolina Dias Cunha; QUINTERO, Thaís Cristiane. Pensando a sociologia no ensino médio através dos PCNEM e OCNEM. Londrina: **Mediações**, 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CINTRA, Wendel Antunes. **Estado e sociedade.** Faculdade de Direito: UFBA, Salvador, 2017.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB Nº 15/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos – 7ª Ed. Rev. E ampl. –** São Paulo: Saraiva, 2010.

CORRÊA, Lesi. Reflexões sobre a exclusão e inclusão da sociologia no currículo escolar. **Rev. Mediações**, Londrina, v.1, n.1, p.40-51, jan-jun. 1996.

CORTE, Tiago Dalla; CORTE, Thaís Dalla. A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade. **Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: vol. 10, no2, maio-agosto, 2018, p. 178-201.

CORDEIRO, Ana Sofia Dias. Cidadania, democracia e sociedade de comunicação. **Dissertação de Mestrado em Ciência Política**. Universidade DA Beira Interior Ciências Sociais e Humanas, Covilhã, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. **Revista Perspectiva**, São Paulo, 1999.

CNTE. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 28 jul 2019.

CUCHET, Violaine Sebillotte. Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero? Traduzido do francês por: Lucas Cureau. **Revista Tempo**, Vol. 21 n. 38, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v21n38/1413-7704-tem-21-38-00281.pdf> Acesso em: 25 Mar 2020.

DAHL, R. **Sobre a democracia**. Brasília: UnB, 2001.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. Moderna- 2ªEd. São Paulo, 2004.

DANTAS, Jéferson Silveira. O ensino médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das ciências humanas. **Revista Universidade e Sociedade**: ANDES, ano XXVIII, nº 6, Brasília, 2018.

DATAFOLHA. 76% defendem isolamento para conter propagação de coronavírus. **Instituto de Pesquisas: Opinião Pública**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2020/04/06/6c9855d692b869f13c5d83c421568342hb.pdf> Acesso em 02 jun. 2020.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO POVO TRABALHADOR E EXPLORADO, 1918. Universidade de São Paulo: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**, 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Anderson Felipe dos Anjos. A sociologia no ensino médio: a temática dos direitos humanos nos livros didáticos. **Revista Café com Sociologia**. V.5, n. 3. p. 56-69, Ago./Dez. 2016

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. Campinas, SP, V. 30, 2019

_____. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ENGELS, F. Princípios básicos do comunismo. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. tomo I. Lisboa; Moscou: Avante; Progresso, 1982. p.76-94.

ENGERROFF, A. M. B; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Repocs**, v.15, n.30, jul./dez. 2018

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percurso**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 133 – 153, jan. / jun. 2012.

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 1., 1954 : São Paulo. In: Anais. São Paulo : Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. p. 89-106.

_____, Florestan. **A herança intelectual de sociologia**. In **Sociologia e Sociedade** (org) FORACCHI. Marialice e MARTINS, José de Souza. Editora LTC-Livros Técnicos e Científicos. Rio de Janeiro. 1977.

_____. **Brasil: em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. – **ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2014.

FERREIRA, Eudson de Castro. **Introdução à sociologia** / Eudson de Castro Ferreira. 3ª Ed. 1ª reimp. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53.

FIREMAN, Eleclézia de Oliveira. **Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais-Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Maceió, 2013.

FLEMMING, D. M; COLLAÇO DE MELLO, A. C. **Criatividade e jogos didáticos**. São José: Saint-Germain, 2003.

FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos. Reflexões sobre o uso do livro didático de sociologia na educação básica. **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. Programa de Pós Graduação em Sociologia–PPGS, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira; CHYCZY BRUNO, Cristina Rolim. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para os profissionais da educação: saberes pedagógicos e prática docente. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

FREITAS, M. C. L. de; FRANÇA, C. E. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218/3962> . Acesso em: dez. 2019.

GIBBS, Graham R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Kookman: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**; tradução Sandra Regina Netz. - 4. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2005.

_____. **O Estado-nação e a violência**. Segundo Volume de uma Crítica Contemporânea ao Materialismo Histórico. Edusp, São Paulo, 2001.

GODOY, Sandro Marcos. Gênese do Direito: as primeiras leis e obrigações. **Revista Pensamento Jurídico** – São Paulo – Vol. 9, Nº 1, jan./jun. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 26, p. 95-117, jul./ dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3376/3150> Acesso em: 23 nov. 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun.2017.

GORCZEWSKI, Clovis e MARTIN, Nuria Belloso. A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática: **EDUNISC**, Santa Cruz do Sul, 2011.

GUELFÍ, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro (1925-1942)**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES Neto, Euclides. **Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão/** Euclides Guimarães Neto, marcos Arcanjo de Assis e José Luís Braga Guimarães. -Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GRESPLAN, Jorge. **Revolução francesa e iluminismo**. Editora Contexto. São Paulo, 2018.

HOBBS, Thomas. **Leviatã** ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Trad. De João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, São Paulo, 1999.

_____. **Do cidadão**. Tradução e apresentação e notas Renato Janine Ribeiro.- 3a ed: Martins Fontes, São Paulo, 2002.

HOBBS, Eric, J. **A revolução francesa**. (Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel). Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

HISTEDBR. s/d. **Decreto n. 3.890, de 1 de Janeiro de 1901**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história / tradução Rosaura Eichenberg.— São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, Octávio. **A sociologia e o mundo moderno**. Aula Inaugural. USP, março-1988.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desemprego cai para 11,9% na média de 2019; informalidade é a maior em 4 anos. **Estatísticas sociais: Agência IBGE Notícias**, 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3478 4 Acesso em: 01 jun. 2020.

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J. ; ANDRADE, L. G. S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.3, nº 1, 2019.

JINKINGS, N. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**– Revista de Ciências Sociais, Londrina, vol. 12, n.1, p.113-130, jan./jun. 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi, colaboradora. 6. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIEDKE FILHO, E. D. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a14n14>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LIMA, Natália de Oliveira de. Livro didático de sociologia no ensino médio: uma análise na perspectiva da “colonialidade do saber”. **Mosaico Social - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC**. Ano XII, n. 07, Santa Catarina, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LUKÁSC, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

LUIZ, Lindomar Teixeira. A origem e evolução da cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n.1, Jun. 2007.

LUXEMBURGO, Rosa. **A revolução russa**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2017.

MACHADO, Vitor. O Ensino de sociologia na educação de nível médio: sugestões à prática docente. In: **Cadernos de Docência na Educação Básica I**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MACHADO, V.; TOTTI, M. A. . Do debate acerca da implantação da disciplina de Sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais. In: Luciene Ferreira da Silva; Marisa da Silva Dias; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Cadernos de Docência na Educação Básica II**. 1ed.Bauru: Cultura Acadêmica, 2013, v. 2, p.143-158.

MACHADO, V.; CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. Educação como formação: perspectivas práticas para a educação básica In: **Cadernos de Docência na Educação Básica IV.1** ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2015, v.1, p.97-110.

MACHADO, V.; NAPOLI, P, H. O ensino de sociologia e a construção da práxis docente no combate ao estigma e discriminação no ambiente escolar. In: **Cadernos de docência na Educação Básica V**: São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016, p. 237-249.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008

MAIA, J. M. E. ; PEIREIRA, L. F. A. **Pensando com a sociologia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. v. 1. 131p .

MAIA, O. Educadores analisam as mudanças do novo ensino médio. **Educação em foco**. Casa publicadora brasileira, 2019. Disponível: <https://www.educacaoadventista.org.br/educadores-analisam-as-mudancas-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MARINI, Mauro Ruy. Duas notas sobre o socialismo. **Lutas Sociais**, vol. 5,p. 107-123, 1998.

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

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. br. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital (livro III - tomo 2)**. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. A trajetória da sociologia no ensino médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina. **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2518/957> Acesso em: 17 fev. 2020.

MELO, Valci. Os livros didáticos de sociologia e os sentidos do ensino de ciências sociais na educação básica. **CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Vol.1, nº.1 p. 109-12, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/20> Acesso em: 22 jan. 2020.

MELLO, L. I. A. **John Locke e o individualismo liberal**. In: WEFFORT, F. C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 86.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEUCCI, Simone. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia; balanço. **XVI Congresso brasileiro de sociologia**, Salvador (BA), 2013.

_____. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, n.3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. Concepção de cidadania. 2010. **Dissertação (Mestrado em Direito)** – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONEDERO, Juan Carlos. ¿Posdemocracia? Frente al pesimismo de la nostalgia, el optimismo de la desobediencia. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 240, p. 68-86, jul./ago.2012. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/posdemocracia-frente-al-pesimismo-de-lanostalgia-el-optimismo-de-la-desobediencia/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, 31, n. 85, p.359-382, set-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. . Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010, p. 45-62.

MORAES, A. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato**. In: Tempo Social – USP, abril 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**; [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-Curriculum**, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

MOREIRA, H,B; ZANARDINI, J,B. A pedagogia histórico-crítica e os desafios frente a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p.119-128, out.2014.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, nº 29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf> Acesso em: 03 fev. 2020.

NETO, Osmar de Souza Boeira. A sociologia no ensino médio: qual cidadania? Ensino de sociologia em debate, **Revista eletrônica: LENPES- PIBID de Ciências Sociais**, Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20BOEIRA%20NETO%20O.%20S.pdf> Acesso em: 23 jan. 2020.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Propostas para o ensino de sociologia na educação básica: o caso brasileiro. **VII Congresso Português de Sociologia**. Lisboa, Universidade do Porto, 2012.

NINA-E-SILVA, Claudio Herbert; ALVARENGA, Lenny Francis Campos de. A importância histórica e as principais características dos códigos de Hamurabi e de Manu. **Revista Jurídica Eletrônica**/Ano 6, Universidade de Rio Verde Número 8, Fev/2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013.

_____. Os desafios teórico-metodológicos do ensino de sociologia no ensino médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019 - 1044 set./dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1019/29918> . Acesso em: 18 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi e CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/Ago 2019.

OLIVEIRA, L. F. de e COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI** -4. Ed. - Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA, Moisés Mileib de. Ensaio sobre a cidadania: entre a intitulação de direitos e a identidade. **RTM**, Belo Horizonte, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

PAIVA Isadora Barreto; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O ensino de sociologia nos termos dos parâmetros curriculares nacionais: uma crítica ontológica. **Revista Movimentação**, v.03, n.04, pp. 55-69, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/viewFile/5117/3412>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PASSOS, Jaceguara Dantas da Silva. Evolução histórica dos direitos humanos. **Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**. Ano VII, V. 13, Santa Catarina, Jul/Dez 2013.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando o ensino da sociologia. **Anais XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, realizado em Recife (PE), 29 de maio a 1 de junho de 2007.

PIEROBON, Flávio. A cidadania e o cidadão no contrato social de Rousseau. **Revista Argumenta**-UENP Jacarezinho, Nº 17 p. 267–282, 2012

PLATAO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PRAXEDES, Walter. O ensino de sociologia como prática pedagógica de construção de conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**. nº190. Março/2017.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Calazauk. **Atividades lúdicas na educação infantil: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau**. 7 Ed. São Paulo: ática, 2007.

RODRIGUES, T,C,M; FERNANDES, P, A. Constituições soviéticas: da dissolução do estado ao estado-partido. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol.10, n.03, 2019, p. 1932-1954.

ROMANO, Fabio Geraldo. **A luta em defesa da sociologia no ensino médio: 1996-2007**: um estudo sobre a invenção das tradições. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

SACRISTÁN, J, GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAES, D. A. M. . Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista** (São Paulo) , São Paulo - SP, n.16, p. 9-38, 2003.

SANTOMÉ J.T. **Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento**. In: Sacristán JG, Gómez ALP, Rodríguez JBM, Santomé JT, Rasco FA, Méndez JMA. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed; 2008. p.160-97.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?** Horizontes, Itatiba/SP. v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018. Disponível em:<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520> Acesso em 17 de Nov. 2019.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro didático de ciências: fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação: Ano 21**. julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo, 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo paulista etapa ensino médio**. São Paulo, 2020.

_____. **Consulta pública sobre o novo currículo paulista ensino médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em:<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Material de formação dos professores sobre o novo currículo paulista ensino médio.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2020/04/Perguntas-e-Respostas.pptx.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. **Caderno do aluno São Paulo faz escola: 3º ano Ensino Médio.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020.

SARANDY, Flávio Marcos da Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Coleção Polêmicas do nosso tempo, 42ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. IN: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 32ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** Exposição na Mesa Redonda “marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

_____. **A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina.** Vitória da Conquista, V. 3 nº 02, p. 11 a 36, Dez/2014.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, UFBA, v.7, n.1, p. 26-43, jun. 2015.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. currículo, educação básica e sociedade: fundamentos, avaliação, políticas, continuidades e descontinuidades. **Revista de Educação - Movimento.** Universidade Federal Fluminense, ano 3 n.4. 2016.

_____. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando, 2018.

SILVA, Ileizi L. F. A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 2, p.403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Michel G. A. O ensino de sociologia e filosofia no ensino médio pautado na interdisciplinaridade In: **Caminhos da educação**, 4./Ivânio Dickmann (organizador). 1. ed. -São Paulo: Diálogo Freireano, 2019, v.4. p. 159-173.

_____. O ensino de sociologia no ensino médio: estudando o conceito de cidadania a partir da pedagogia histórico-crítica. In: **Anais de Trabalhos completos da XVIII Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/FCLAr**, Araraquara, 2019. p.346-361. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto-sensu/sociologia/eventos/xviii-semana-de-pos-graduacao-em-ciencias-sociais/anais-e-resumo/> Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P.31 -42.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752> Acesso em: 24 nov. 2020.

SOUZA, D, C, C. 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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640268/7827> .Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, Lucas. Sociologia no ensino médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais**, Vol.1, nº.1, p. 35-51, Jan./Jun. 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: Da Escravidão à Lava Jato, São Paulo: Editora Leya, 2017.

_____. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

TEIXEIRA. S, R.O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Ivo; LESSA, Sérgio. **A grande revolução russa (1971-1921)**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TONET, Fernando. Os direitos fundamentais e o conceito de democracia. **Redes: R. Eletr. Dir. Soc.**, Canoas, v.4, n.1, p. 45-61, maio 2016.

TURINI, Matheus Henrique. **Ensino de sociologia e pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teóricos-metodológicos**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista (Unesp) , Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

VILLELA, Fábio Fernandes. Por uma Abordagem Ontológica dos Modos de Socialização da Reestruturação Produtiva In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação, 2008, Marília-SP. **Anais VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação**. Marília-SP: Gráfica Massoni, 2008. v.I. p.1 - 16

VITA, Álvaro de. Vontade coletiva e pluralidade: uma convivência possível? Lua nova: **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, nº 23, p. 215-31, mar. 1991

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Editora Universidade de Brasília, 1991. v. 1.

WOOD, E, M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Editora Boitempo. São Paulo, 2003. (Obra completa)

ZIZEMER, J, S. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006.