

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A
CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS MARX, DURKHEIM E WEBER**

Juliana Lobato Lima
Melissa Katheryne Machado Dias

MACAPÁ-AP
2018

Juliana Lobato Lima
Melissa Katheryne Machado Dias

**REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A
CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS MARX, DURKHEIM E WEBER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para conclusão do curso de
Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais da
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Orientador: Prof. Msc. Luciano Magnus de
Araújo

MACAPÁ-AP
2018

Juliana Lobato Lima
Melissa Katheryne Machado Dias

**REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A
CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS MARX, DURKHEIM E WEBER**

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador Prof. Me. Luciano Magnus de Araújo

Prof. Dr. Manuel de Jesus de Sousa Pinto

Prof. Prof. Raimundo de Lima Brito

MACAPÁ-AP
2018

RESUMO

A Sociologia, como se conhece hoje, é disciplina recente. Suas origens remontam o século XIX, onde pensadores como Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber procuravam entender qual a causa das grandes transformações que o mundo vinha passando e qual o impacto desses eventos na vida social. Tentavam, portanto, entender o seu tempo. Apesar dos mais de cem anos da disciplina, no Brasil, seu estudo passou por diversas fases de inclusão e exclusão. Excluída da grande curricular do Ensino Médio pela Ditadura Militar (1964-1985) a disciplina tornou-se novamente obrigatória apenas no ano de 2008, através da Lei Federal nº 11.684/08 no dia 02/06 daquele ano. A partir da inclusão do ensino de Sociologia na educação de nível médio, o presente artigo tem por objetivo compreender como, o estudo dos clássicos da disciplina – Marx, Durkheim e Weber –, pode contribuir na formação discente. Devido as grandes transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil vem passando, acredita-se ser de fundamental importância a leitura dos clássicos na contemporaneidade bem como a compreensão de como suas teorias ainda podem e são de grande utilidade para a compreensão dos fenômenos sociais recentes.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Clássicos da Sociologia.

ABSTRACT

Sociology, as we know it today, is a recent discipline. Its origins date back to the nineteenth century, where thinkers such as Auguste Comte, Emile Durkheim, Karl Marx and Max Weber sought to understand the cause of the great transformations that the world was going through and the impact of these events on social life. They therefore tried to understand their time. Despite the more than one hundred years of the discipline, in Brazil, its study went through several phases of inclusion and exclusion. Excluded from the high school curriculum by the Military Dictatorship (1964-1985), the discipline was again compulsory only in 2008, through Federal Law No. 11,684 / 08 on 02/06 of that year. From the inclusion of sociology teaching in middle level education, this article aims to understand how the study of the classics of the discipline - Marx, Durkheim and Weber -, can contribute to the formation of students. Due to the great political, economic and social transformations that Brazil is going through, it is believed that it is of fundamental importance to read the classics in contemporary times as well as the understanding of how their theories still can and are of great utility for the understanding of social phenomena recently.

Keywords: Sociology Teaching. High school. Sociology Classics.

INTRODUÇÃO

A Sociologia é uma disciplina recente. De maneira geral, buscava apenas compreender as grandes crises, os grandes momentos de transformações pelas quais as sociedades estavam passando, em especial a partir do século XIX.

O ensino de sociologia no Ensino Médio é ainda mais recente, com suas raízes na primeira metade do século XX. Melhorar a capacidade de compreensão e reflexão dos alunos brasileiros do ensino médio se constitui uma tarefa de suma importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Nas seções que se seguem, serão abordadas algumas questões a esse respeito, questões essas que tem como única e exclusivamente reacender e incitar discussões a respeito da importância de um estudo efetivo da sociologia no ensino médio através dos seus autores clássicos, como Marx, Durkheim e Weber.

No primeiro momento, será apresentado um breve histórico da disciplina Sociologia no ensino de segundo grau (atual ensino médio) no Brasil. Em seguida, serão abordados aspectos que julgamos relevantes para serem debatidos em sala de aula, referente, exclusivamente, às teorias sociológicas de Marx, Durkheim e Weber. Por fim, ao relacionar as duas linhas descritas acima, falar-se-á sobre a formação discente e serão discutidos, em maiores detalhes, a importância de um ensino efetivo de sociologia no ensino médio.

A metodologia constitui-se como importante etapa de elaboração do artigo, uma vez que é através dela que será melhor estabelecida a validade do estudo apresentado. O presente estudo será estabelecido a partir de revisão bibliográfica – leitura e análise de livros, teses, dissertações e artigos.

Para tanto, algumas fases distintas deverão ser seguidas. Inicialmente, será feita uma pré-análise, onde o material teórico pertinente será levantado e catalogado para posterior leitura. Em seguida, será feita a exploração do material, como a produção de alguns textos-resumo, a partir da bibliografia pertinente, que possam auxiliar na produção posterior dos capítulos da proposta de artigo aqui apresentada. Por fim, serão tratados os resultados, e serão elaboradas algumas conclusões a respeito do tema tratado.

Estabelecidos os aspectos introdutórios, cabe, inicialmente, refletir sobre alguns aspectos concernentes à história do ensino de sociologia no Ensino Médio brasileiro; posteriormente, serão apresentados aspectos da teoria sociológica dos clássicos da sociologia relacionados à educação; finalmente, algumas relações com assuntos contemporâneos serão abordadas.

1 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE ENTRADAS E SAÍDAS

A Sociologia é frequentemente compreendida como uma disciplina que possibilita ou contribui para a formação de uma consciência crítica nos indivíduos, uma vez que proporciona a ocorrência de debates e problematizações a respeito de diversas questões cotidianas, com a consequente construção do conhecimento que envolve todas as dimensões que constituem a realidade social atual, como a política, a econômica e a cultural (RAIZER, *et al.*, 2007; BORGES & GUSMÃO, 2008).

Além disso, como afirma Raizer (2007, p. 6), a Sociologia também revela a importância do seu estudo no Ensino Médio por “seu caráter informativo, ou seja, devido aos assuntos que se pode discutir em aula, a disciplina atua na disseminação de informações importantes para a compreensão e intervenção do aluno em sua realidade”. Nesse sentido, um exemplo citado pelo mesmo autor é a discussão e o ensino da temática “direitos e deveres”, que na maior parte das observações feitas pelo autor, é um assunto muitas vezes desconhecido ou mal interpretado entre os estudantes, em detrimento da relevância desse assunto para o adequado exercício da cidadania.

Dessa forma, pode-se concluir que a Sociologia é uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de desenvolvimento humano, seja individual ou coletivamente, a partir da apropriação de diversos conhecimentos e da reflexão que acontece com base nesses.

Por conta desses e de outros motivos, é possível entender porque é necessário o ensino da Sociologia no Ensino Médio. Diante disso, nesse momento, será feito um histórico do ensino de Sociologia no Ensino Médio Brasileiro, com a exposição dos fatores que contribuíram para a sua entrada na grade curricular desse nível de ensino e quais as consequências dessa inclusão para os estudantes e para a sociedade em geral, além da sua situação no contexto das reformas educacionais que ocorreram desde que se tornou uma disciplina escolar.

De uma forma geral, a história da Sociologia enquanto disciplina do ensino médio pode ser fragmentada em três períodos distintos: o de institucionalização da disciplina nesse nível de ensino, que compreende o período delimitado pelos anos 1891 e 1941; o período de ausência da Sociologia como uma disciplina que deve ser cursada obrigatoriamente pelos estudantes, que vai do ano 1941 até 1981; e por fim, o período de 1982 a 2001, no qual a Sociologia foi, progressivamente, sendo reinserida na grade curricular do ensino médio brasileiro (SANTOS, 2002).

No que diz respeito ao primeiro período citado, tem-se a noção de que foi sob influência de ideais positivistas republicanos que foi iniciado o ensino da Sociologia no Brasil, no século XIX. No começo, o ensino da Sociologia teve o respaldo de diversos escritores brasileiros que a viam como uma novidade intelectual e uma nova maneira de registrar e analisar a nacionalidade e a sociedade brasileira. Entre esses autores podem ser citados: Rui Barbosa, Aloísio de Azevedo, Tobias Barreto, Joaquim Nabuco e Adolfo Caminha (SOUSA, 2013).

Assim, com a proclamação da república, iniciou-se o Governo Provisório da República, durante o qual ocorreu a reforma educacional de 1891, coordenada pelo historiador positivista Benjamin Constant. Alguns dos objetivos dessa reforma incluíam a laicização dos currículos escolares em todos os níveis de ensino e, no que concerne o ensino secundário, o objetivo era formar os alunos para o trabalho, não para o ensino superior (SANTOS, 2002; SOUSA, 2013).

Além disso, o coordenador da reforma acreditava que para que o desenvolvimento da República ocorresse da melhor maneira possível era preciso incluir o estudo hierarquizado de disciplinas científicas na escola. Desse modo, cada ano letivo a ser cursado pelos estudantes tinha sua disciplina considerada central, sendo que a Sociologia deveria ser o objeto de estudo central no 7º ano, pois era compreendida como “uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores” (SANTOS, 2002).

De acordo com Santos (2002):

Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana. Por isso, o nome da disciplina era Sociologia e Moral com os seguintes conteúdos: elementos de economia política (produção de riquezas, trabalho, consumo, capital, impostos e orçamentos) e noções de direito pátrio (organização política, administrativa, judicial e econômica do Brasil, direito civil e direito comercial (SANTOS, 2002, p. 30).

Apesar disso, nem todas as mudanças propostas por Benjamin Constant chegaram a vigorar, por conta de desentendimentos entre Benjamin Constant e o presidente da república, e também porque foram propostos diversos outros mecanismos legais que impediram, por exemplo, que o ensino de Sociologia ocorresse, de fato, nas escolas. Além desse aspecto, outro que impediu o fortalecimento da Sociologia enquanto disciplina escolar foi o fato de que “o alcance da obrigatoriedade não ultrapassava o Distrito Federal” (MORAES, 2008, p. 6).

O decreto responsável pela saída da Sociologia do rol de componentes curriculares obrigatórios foi nº 3.890, que instituiu, em 1º de janeiro de 1901, a reforma Eptácio Pessoa (SANTOS, 2002; MORAES, 2008).

A partir de então, a Sociologia esteve fora da grade escolar e só voltou a fazer parte dela devido á reforma promovida pelo Ministro Rocha Vaz em 1925. Com essa reforma, a Sociologia se tornou a matéria obrigatória em um dos anos que constituía o ensino secundário, no entanto, a aprovação nessa disciplina não era necessária para o recebimento do certificado de conclusão dos estudos (SANTOS, 2002).

Em 1930 observa-se uma maior elaboração no processo de formação de pensamentos, com o surgimento dos primeiros livros didáticos de Sociologia, cujos autores foram: Fernando de Azevedo (1884-1974), Arthur Ramos (1903-1949), Carneiro Leão (1887-1966), Gilberto Freyre (1900-1987), entre outros (SOUSA, 2013).

Os autores acima citados, ao escreverem suas obras, tinham entre seus objetivos o de preparar o intelecto dos jovens que faziam parte da elite e, dessa forma, buscavam ampliar os conhecimentos dos indivíduos que chegavam às escolas de ensino secundário e que, futuramente, teriam contato com um ensino de nível superior (TOMAZI, 2010, p. 249).

No ano 1931, uma nova reforma coordenada por Francisco Campos modificou a forma como se dava o ensino de Sociologia. Com ela, a Sociologia foi incluída no 2º ano dos ciclos complementares disponíveis no ensino secundário, como uma disciplina obrigatória (SANTOS, 2002; MORAES, 2008).

De acordo com Santos (2002, p. 32), a institucionalização da Sociologia enquanto disciplina constituinte do ensino secundário iniciou, de fato, na década de 1920, entretanto, sua consolidação só começou a ocorrer em 1930 e “desenvolveu-se em um contexto, no qual, o pensamento sociológico era cada vez mais utilizado nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos e acadêmicos” e, ainda, “nessa época, a Sociologia era considerada a ‘arte de salvar rapidamente o Brasil’, para pensadores como Mário de Andrade”.

No entanto, em 1942, uma reforma promovida pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, criou uma organização educacional que perdurou por trinta anos e que se caracterizava por forte influência católica. Essa reforma, instituída com base na Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 –, marcou o fim da obrigatoriedade da Sociologia do currículo do ensino secundário. Além disso, essa reforma reorganizou o ensino secundário ao decompô-lo em dois segmentos: ginasial, com duração de 4 anos; e colegial, com duração de 3 anos (MORAES, 2008).

Em relação aos fatores que motivaram essa nova saída da Sociologia do currículo, Moraes (2008, p. 9) afirma o seguinte:

[...], entende-se que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preceitos ideológicos e mais à indefinição do papel da Sociologia no contexto de uma formação

que, a partir de 1942, se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação a uma concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos.

O autor continua da seguinte forma: “[...], o que temos é uma consagração da concepção de escola secundária como preparatória para o ensino superior – um curso propedêutico –, o que vinha sendo definido desde que surgiram os cursos superiores no Brasil” e daí a ideia de que era necessária uma formação mais voltada para as peculiaridades de cada curso de graduação (MORAES, 2008, p. 10).

Assim, progressivamente, a Sociologia foi sendo definida como “uma disciplina ‘formativa’ e não preparatória – propedêutica”, e por conta disso, não tinha espaço na nova configuração de ensino, pois não correspondia aos seus objetivos (MORAES, 2008, p. 10; SOUSA, 2013).

Com isso, tendo sido excluída do currículo escolar do ensino médio desde 1942, a Sociologia permaneceu fora das grades escolares por aproximadamente 40 anos, sendo que ela não era oferecida aos estudantes nem mesmo como uma disciplina optativa até 1963, quando foi publicada a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. No entanto, cada escola decidia se ofertaria ou não a Sociologia enquanto disciplina optativa para seus alunos (SANTOS, 2002).

No auge do Regime Militar no Brasil, no entanto, a Sociologia foi sendo esquecida, cada vez mais. A partir disso, pode-se perceber que a Sociologia sempre foi vista, no contexto de regimes autoritários, como um conhecimento dispensável ou, até mesmo, como uma ciência que ameaçava o funcionamento desses regimes, uma vez que, desde a década de 1920 difundia-se a ideia de que a Sociologia era capaz de fomentar a formação de indivíduos pensantes, questionadores e com a capacidade de compreender a realidade social na qual vivem (SANTOS, 2002).

Apesar dessa noção, fundamentando-se nos fatos, é possível concluir que o ensino dessa ciência não resultou nesse objetivo, “porém, a ideia por si só, não coadunava com o pensamento educacional autoritário” (SANTOS, 2002, P. 49). Assim, durante os dois regimes autoritários que vigoraram no Brasil no século XX, a Sociologia não teve espaço no ensino médio e chegou a ter sua presença no ensino superior ameaçada, principalmente durante a ditadura militar (SANTOS, 2002).

Isso fica mais claro com a chamada Reforma Jarbas Passarinho, instituída a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (SOUSA, 2013).

A reforma em questão foi a responsável pela organização do ensino básico como é feita atualmente, no entanto, as etapas escolares eram conhecidas como 1º e 2º graus, sendo que o 2º grau tinha como finalidade, ao seu final, propiciar uma formação profissional para os seus egressos. Assim, essa reforma buscava garantir a formação de mão de obra qualificada e baixo custo, de acordo com os preceitos do modelo político-econômico vigente (SANTOS, 2002; SOUSA, 2013).

Dessa forma, a Sociologia só volta a se fazer presente no ensino médio a partir da década de 1980, contudo, ainda de forma intermitente. Esse retorno da Sociologia está relacionado ao processo de redemocratização do Brasil, no entanto, começou a ocorrer antes mesmo disso, haja vista que o próprio governo militar foi responsável pela lei nº 7.044/1982, que além de promover a flexibilização da formação profissionalizante, ela também retomou o caráter formativo da escola (MORAES, 2008).

Assim, com o país já tendo sido redemocratizado, em 1986 foi feita uma nova reforma no currículo do ensino médio que, no entanto, ainda não fez com que a Sociologia voltasse a ser uma disciplina obrigatória (MORAES, 2008).

A partir daí, iniciou-se uma luta pela entrada da Sociologia no ensino médio, apoiada por educadores, estudantes, políticos, estudiosos da Sociologia e de outras áreas, entre outros; pois, para essas pessoas, a Sociologia era uma disciplina capaz de contribuir para a formação do indivíduo e para o exercício da sua cidadania. Inclusive, foi o dia 27 de outubro de 1983 foi instituído como “o Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, em São Paulo (SANTOS, 2002; TOMAZI, 2010).

Esses movimentos foram, pouco a pouco, se fortalecendo nos diferentes estados da federação e, assim, a cada dia a Sociologia se tornava obrigatória em algum estado, mas não no Brasil como um todo (TOMAZI, 2010).

Com relação à década de 1990, Mattar (2013, p. 2510, 2511) afirma o seguinte:

Na década de 1990 a nova LDB – n. 9.394 de 20/12/1996 afirma em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que ao final do Ensino Médio o educando demonstre o domínio do conhecimento de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Em 1999 é aprovado na Câmara Federal o Projeto de Lei do Deputado Padre Roque, que obriga a inclusão da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas do país. Em 2001, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso veta a lei que obrigaria as escolas a incluírem as disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias segundo o projeto proposto pelo Deputado Federal Padre Roque.

O presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto de Lei em questão com a justificativa de que “não haviam profissionais suficientes para atender à demanda de professores e implicaria na constituição de ônus para os Estados e para o Distrito Federal” (SOUSA, 2013, p. 7).

Por conta disso, diversos movimentos como os que foram citados anteriormente, organizados por educadores, estudantes e políticos, acabaram se estendendo até o século XXI, quando finalmente, em 2 de junho de 2008, a Lei nº 11.684 causou algumas modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre elas, promoveu a reinserção da Sociologia no rol de disciplinas obrigatórias do ensino médio brasileiro e, desde então, a Sociologia deve ser compreendida como um diferencial na formação do indivíduo (TOMAZI, 2010; SOUSA, 2013).

Para finalizar essa questão, acrescentamos aqui o que escreve Sousa (2013, p. 8) a respeito da trajetória da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio Brasileiro:

Porém, se faz necessário lembrar que a luta não acabou, ainda são muitos os desafios. Agora é um momento de reavaliação e de reflexão em torno dos seus objetivos. Cabe ao professor de Sociologia aproximar-se do debate sobre Sociologia no Ensino Médio, conhecer sua trajetória histórica e acreditar no diferencial que a Sociologia pode trazer para o ensino e para a formação de jovens cidadãos conscientes e éticos.

Diante disso, é possível compreender que a Sociologia pode se constituir como uma importante ferramenta, a ser empregada quando um indivíduo ainda se encontra no processo de desenvolvimento, com a competência de transformação da sociedade em um grupo com maior criticidade, maior poder analítico e com senso coletivo. É necessário ressaltar que para que isso ocorra dessa forma é muito importante a maneira como cada professor de Sociologia desenvolve seu papel e quais os seus objetivos.

Entendidos os aspectos abordados acima, cabe alguns apontamentos sobre alguns aspectos centrais do pensamento sociológico dos clássicos, Marx, Durkheim e Weber relacionados à categoria “Educação”. O que segue pretende cumprir este propósito.

2 TEORIAS SOCIOLOGICAS: MARX, DURKHEIM, WEBER E A EDUCAÇÃO

Entre os autores mais conhecidos da Sociologia estão Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Estes, através de suas teorias sociológicas, causaram grandes impactos no mundo e contribuíram para o desenvolvimento da Sociologia como disciplina capaz de oferecer considerações objetivamente científicas.

A história desses três autores se confundem com a própria história em torno da necessidade de uma disciplina sociológica: uma área do conhecimento que pensasse a sociedade de maneira crítica, analisando, em especial, as grandes transformações pelas quais o mundo viria a passar.

Foram períodos de transição. Revolução Industrial, Revolução Francesa, Guerras Mundiais, Capitalismo, Socialismo e Comunismo, estão entre aspectos do século XVIII aos tempos atuais, que fazem da disciplina Sociologia uma área do conhecimento necessária.

Os tempos líquidos modernos são isso: um emaranhado de relações entre países e pessoas, cada um destes com suas visões de mundo, culturas diferentes, padrões éticos e morais distintos. Não existem mais espaços definitivos.

As coisas mudam, novas relações entre pessoas, entre empresas, bem como novas relações de trabalho, fazem com que a Sociologia apareça como um norteador para àqueles que pretendem compreender melhor o mundo em que estão inseridos (BAUMAN, 2009).

É com base nas questões supracitadas que acreditamos ser completamente necessário não apenas a inclusão, em uma grade técnica do ensino regular no ensino médio, mas um ensino de sociologia eficiente, que busque a profundidade e reflexões críticas a respeito da realidade social em que nosso país vive.

Com isso em vista, os tópicos seguintes apresentaram alguns dos aspectos centrais das ideias de Marx, Durkheim e Weber a respeito da educação. O objetivo é mostrar, mesmo que de forma incompleta, qual a visão desses autores sobre a educação, explorando suas possíveis fragilidades e também, como ela contribui para a formação dos alunos enquanto seres conscientes da realidade em que vivem. Conhecer os pensamentos desses autores no que tange à educação implica em conhecer também aspectos sociais da educação e o reconhecimento dos fatores que levaram aos processos educativos atuais e como modificá-los.

2.1 KARL MARX: A VISÃO DO AUTOR SOBRE EDUCAÇÃO

No dia 5 de maio de 1818 nascia, na cidade de Trier, Karl Marx. Marx estudou Direito em Bonn e, em 1836 transferiu-se para Berlim onde iniciou seus estudos em filosofia, aproximando-se de Hegel. Foi em 1841 que o alemão se doutorou, na cidade de Iena (SELL, 2015).

Karl Marx, ao trabalhar, em 1842, como editor do jornal *Gazeta Renana*, foi fortemente influenciado ao ter contato com problemas sociais diversos, o que também fez surgir violentas críticas ao sistema, que provocaram sua saída do jornal (SELL, 2015).

Calos Eduardo Sell, sociólogo brasileiro, afirma que embora seu trabalho não “tivesse como objetivo a fundação da sociologia enquanto ciência, [...] elaborou uma ampla teoria social cujo escopo fundamental foi compreender a modernidade em sua dimensão econômica” (SELL, 2015, p. 37).

Entre as principais obras deste autor podemos citar as seguintes: *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), *A ideologia alemã* (1846), *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *O 18 brumário de Luís Bonaparte* (1852), *Contribuição à crítica da economia política* (1859), *O capital* (1867, este último, em versão incompleta, devido sua morte) (SELL, 2015).

De modo geral, nas suas principais obras, Marx desenvolve uma crítica ao funcionamento e a todas as implicações do sistema capitalista. A partir de seus estudos e análises, Marx percebeu que uma característica presente em todas as sociedades era “a necessidade de desempenhar tarefas para obter alimento, vestimenta, abrigo, além de desenvolver ferramentas necessárias para executar inúmeras atividades, ou seja, a produção dos meios e os produtos necessários à sobrevivência”. Marx denominou essas atividades de “Forças Produtivas” (SANTOS, 2013, p. 23).

Ainda, de acordo com Marx, em cada período da história da humanidade, existiu uma forma de desenvolver essas forças produtivas, por isso elas variam de uma época para outra, o que levou ao estabelecimento de diversos modos de produção ao longo dos anos, que sempre contavam com a presença “de relações de dominação de uma camada social sobre a outra” (SANTOS, 2013, p. 23, 24).

Como um prosseguimento a esses mesmos princípios, surgiu o sistema capitalista, no qual uma classe é privada dos meios de produção, para a qual resta apenas a venda da força de trabalho como forma de sobrevivência. Segundo Marx, esse grupo, que é formado por trabalhadores, é explorado. Ainda, por conta de diversas circunstâncias e elementos presentes na sociedade, esse grupo entende como natural essa relação (SANTOS, 2013). Nesse sentido, Santos (2013, p. 24) explica o pensamento de Marx da seguinte forma:

Essa relação é percebida como natural, pois é inculcada a partir da ideologia – visões de mundo, ideias, concepções – da classe dominante que deseja que essa situação se perpetue. Mais que isso, o trabalhador pensa como um capitalista, pois defende os seus ideais e justifica a sua situação de exploração. Aparentemente, o trabalhador assalariado, que caracteriza o trabalho no sistema capitalista de produção, é livre, pois troca sua força de trabalho por salário.

Santos (2013, p. 24) complementa essa explicação com a ideia descrita no trecho a seguir:

No entanto, o trabalhador é alienado do seu trabalho, do seu saber, e do produto do seu trabalho e, na visão de Marx, possui uma falsa consciência sobre a sua posição nas relações de produção. A liberdade do trabalhador se restringiria a vender a sua força de trabalho como mais uma mercadoria. A alienação, portanto, inverteria o entendimento das relações sociais, já que o sujeito (ser humano) se transformaria em objeto e o objeto (mercadoria) em sujeito.

É importante ressaltar que Marx não tinha a educação como um objeto frequente de seus estudos e registros. Assim, apesar de alguns textos do autor abordarem a educação, ela não era um aspecto central de seus escritos e geralmente se constituía como um tema coadjuvante ou como um tema que devia ser citado em função do tema principal – economia e sociedade capitalista da sua época (CATINI, 2005).

Dessa forma, Marx não teve a intenção de organizar os seus pensamentos a respeito da educação. Apesar disso, é possível perceber, conforme foi destacado nos trechos acima citados, ele não apoiava a maneira como a educação se dava na sua época e nem compactuava com o modo como o ensino era repassado aos estudantes. Isso ocorria não somente pelas péssimas circunstâncias de ensino, mas também pela ideologia repassada aos discentes e pela forma como isso era transmitido aos alunos (MATOS, 2014; CATINI, 2005).

Ainda nessa perspectiva, para Karl Marx, a educação oferecida dentro do contexto do sistema capitalista de produção não é, em aspecto algum, transformadora, haja vista que para ele a finalidade da escola nessa conjuntura é a de reproduzir e assegurar a perpetuação da ideologia dominante (MATOS, 2014; SANTOS, 2013).

Taffarel (2011, p. 260) explica que na perspectiva marxiana se desenvolveram os seguintes questionamentos: “Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes?”; e, ainda, a seguinte alternativa: “Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?” (TAFFAREL, 2011, p. 260). Taffarel (2011, p. 260) explica, a partir de Marx, o seguinte:

[...]. Ensino geral obrigatório, instrução gratuita... O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular... Proibição (geral) do trabalho das crianças... Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual.

Dessa forma, apesar da concepção de que a escola e o ensino por ela ofertado constituem uma ferramenta para assegurar a aceitação, a naturalização e a continuidade do modelo capitalista de produção, Marx também vê na educação uma possibilidade de disseminação da consciência que a classe trabalhadora necessita para se desvencilhar da alienação que está relacionada ao estabelecimento do sistema capitalista e que permite a exploração dos trabalhadores (SANTOS, 2013; MATOS, 2014).

Além disso, para Marx, para que o ensino e a educação se estabelecessem como uma ferramenta a favor da libertação do homem do jugo promovido pelo capital, as instituições de ensino “precisavam de períodos para o desenvolvimento mental e para o desenvolvimento profissional, esse processo se daria desde a infância, a partir dos nove anos de idade” (MATOS, 2014, p. 22). Outros aspectos relevantes abordados por Marx são as questões relacionadas ao conteúdo, bem como as questões relacionadas ao educador responsável por repassar os conhecimentos aos discentes (SANTOS, 2013).

Nesse sentido, Marx afirma que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, no decorrer de toda a vida escolar de um indivíduo, devem ser organizados de acordo com os períodos de desenvolvimento citados anteriormente e deveriam abranger três elementos fundamentais: a educação mental, a educação física e, por fim, a educação tecnológica (MATOS, 2014; TAFFAREL, 2011). Essa última, a educação tecnológica, é definida por Taffarel (2011, p. 260) como “transmissão dos fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e introdução ao uso prático e capacidade de manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios”.

A somatória desses elementos educacionais resultaria na compreensão plena do indivíduo a respeito dos processos de produção, conforme aponta Matos (2014, p. 22): “tudo isso, levaria a criança a entender o processo produtivo moderno, unindo trabalho mental e manual, pois somente assim a educação emanciparia o homem do caráter rotineiro e mecânico da atual divisão do trabalho”. Contudo, deve-se destacar o seguinte: “tal educação somente seria possível com o advento do comunismo, quando a divisão do trabalho e a divisão da sociedade em classes sociais deixariam de existir” (MATOS, 2014, p. 22).

No que diz respeito aos educadores, na literatura produzida por Marx, esses profissionais têm o seu papel dentro do sistema econômico vigente contestado, isso porque o autor também acredita que o modo como um professor desenvolve o seu trabalho pode contribuir para que ocorra a perenização do sistema capitalista. Dessa forma, o docente, de acordo com o modo pelo qual foi formado e de quais ideologias estiveram presentes e o

influenciaram no decorrer de sua formação, pode ser compreendido como uma possível peça constituinte do sistema capitalista, especialmente se ele foi educado a partir desse modo de produção (SANTOS, 2013).

Diante de tudo o que foi exposto, é possível compreender que, para Marx, a educação, se não estiver sob os princípios do sistema capitalista, se constitui como um meio de tomada de consciência por um indivíduo a respeito da sua função na realidade social em que vive e, também, é um meio de desenvolvimento da cidadania e do conhecimento de direitos.

2.1.1 Karl Marx: Possibilidades para o Ensino Médio

Karl Marx revolucionou seu tempo. Ainda hoje, o impacto de seus estudos se faz ver em grandes áreas da sociedade, como a política, a economia, e também a filosofia. Visões de mundo diversas surgiram a partir do pensamento e das considerações elaboradas por Marx durante sua atividade política e intelectual. Entre os sociólogos, Marx foi o que mais transformou sua teoria em ações. Agir era fundamental. Muitos já tinham se dedicado a tarefa de pensar sobre a sociedade. O necessário agora era transformá-la.

Marx, em análises referentes ao capitalismo, elaborou uma série de categorias importantes para que indivíduos se entendessem enquanto atores sociais. As noções sobre a mais valia, alienação, exploração, por exemplo, fizeram com que aqueles que liam suas teorias pensassem em seu próprio modo de vida.

Nesse sentido, pessoas dos mais diversos locais que tinham acesso ao pensamento de Marx tinham seus estilos de vida transformados no sentido de não ser possível aceitar, de modo passivo, as condições da vida material que se apresentavam. O proletariado, a partir de então, no contexto do século XIX, foi fortemente impactado pelo pensamento marxiano causando uma série de impactos, as vezes manifestos no sentido de conflitos pequenos, outras vezes expressos como forma de grandes revoluções.

Ao se ler Marx, é comum notar as similaridades de suas considerações com as realidades existentes no próprio século XXI. Alunos de Ensino Médio, por vezes, são fruto inclusive das necessidades do mercado de consumo, no sentido de serem única e exclusivamente formados como mão de obra.

A intenção da escola regular, de maneira geral, está fortemente voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O pensamento marxiano tem o poder, acreditamos, de influenciar exatamente nesse tipo de contexto. O contato com o pensamento

marxista criaria, acreditamos, pessoas mais conscientes de sua própria exploração e possibilidade de mudança.

O filme *Tempos modernos*, de 1936, roteirizado por Charlie Chaplin, por exemplo, aparece como um importante recurso didático no propósito de problematizar o estado da classe trabalhadora frente ao contexto capitalista. O filme demonstra como o homem é minado em suas forças, servindo apenas de mecanismo de produção que gerará ganhos para a classe dominante. O que se vê, na realidade, é uma classe trabalhadora em processo de pauperização, como bem afirmou Marx que aconteceria, bem como em processo de exploração cada vez maior (SELL, 2015).

2.2 A EDUCAÇÃO DE ACORDO COM ÉMILE DURKHEIM

Nascido no dia 15 de abril de 1858, em uma cidade chamada Epinal, situada no noroeste da França, Émile Durkheim estudou na Escola Normal Superior de Paris, onde teve seus primeiros contatos com temas relacionados a educação, como a questão da escolarização, que era um assunto muito importante de ser debatido em virtude da reorganização do sistema escolar francês que acontecia na época. Durkheim formou-se em Filosofia e também em Ciências Sociais e foi docente das disciplinas de pedagogia e de ciências sociais na Faculdade de Letras da Universidade de Bordeaux.

Durkheim também estudou psicologia experimental e história, bem como teve contato com as obras produzidas por Karl Marx e Augusto Comte. Todos esses conhecimentos, mesmo sendo diferentes e até opostos, vieram a influenciar Émile Durkheim no desenvolvimento da sua teoria a respeito da educação.

Diante da crescente valorização do capital, no século XIX, Durkheim passa a se ocupar ainda mais da questão da educação, como pode ser observado no trecho a seguir:

O século XIX trouxe a expansão do capitalismo, do liberalismo econômico, do fortalecimento das ciências e da tecnologia. Uma nova sociedade baseada na valorização do capital, por isso, Durkheim defendia a ideia segundo a qual: ‘A ciência devia servir à técnica e esta estava voltada para o progresso da indústria. Para Durkheim essa nova forma de vida, não obstante ao seu enorme progresso, também trazia consigo alguns grandes problemas sociais. Por isso, o sociólogo se preocupava com a educação moral, criticava o culto ao individualismo liberal, por um lado e, por outro, rejeitava a perspectiva socialista revolucionária de socialização dos meios de produção. Logo houve o desejo de unificar a sociedade burguesa em seus moldes e objetivos, baseando-se na edificação de novas instituições sociais que ensinassem uma moral correspondente aos novos tempos (SANTOS, 2012, p. 12).

Assim, no que diz respeito à educação, Durkheim é, entre os autores clássicos da Sociologia, um dos que mais se dedicou à investigação desse tema. Nesse sentido, durante seu

período de atuação na Sorbonne, ele escreveu diversos textos e cursos, como por exemplo: *L'éducation morale* (1925), que serviu de base para o desenvolvimento do livro de mesmo título, além de tantas outras obras e registros que revelam o quanto a educação era um tema relevante para o autor (SANTOS, 2013, p. 15).

Na perspectiva de Durkheim, a educação, assim como a economia, as leis e a religião, é um elemento constituinte de um sistema de valores que, por sua vez, possui uma função na organização e na coesão social, que seria auxiliar no desenvolvimento do ser social (SANTOS, 2013; MATOS, 2014).

Durkheim define o ser social como um conjunto de ideias, crenças, hábitos morais, entre outros, que é socialmente construído e que não expressa a personalidade de um indivíduo. Essa dimensão do ser humano e a sua transmissão de uma geração a outra são responsáveis pela continuidade das características da sociedade que conhecemos atualmente (SANTOS, 2012; MATOS, 2014).

Nesse sentido, a educação se revela justamente como uma ferramenta transformadora, que tem, não apenas a finalidade, mas também a capacidade de formar esse ser social, como escreve o autor: “a educação tem por objetivo superpor, ao ser que somos ao nascer, individual e associal – um ser inteiramente novo”, “ela deve conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob esta condição, a criança tornar-se-á um homem” (DURKHEIM, 1952, p. 42, apud SANTOS, 2012). Além disso, objetiva “transmitir os ensinamentos morais cultivados em nossa história, que não se dão pela hereditariedade” (SANTOS, 2012, p. 13). Sobre esse papel da educação, Durkheim também escreve o seguinte:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destina (DURKHEIM, 1971, p. 41 apud MATOS, 2014, 16).

Assim, Durkheim difere do pensamento de diversos estudiosos que escreveram sobre educação antes dele, como Stuart Mill, Immanuel Kant, Herbert Spencer, entre outros, que acreditavam que a educação não sofre influência do contexto histórico na qual está inserida, desconsiderando que ela é um reflexo das características da sociedade que a disponibiliza (VARES, 2011).

Ainda, diante do que foi exposto, é possível compreender que a educação é um instrumento de socialização das novas gerações, ou seja, constitui um método para fazer essa socialização acontecer. A socialização do indivíduo, para Durkheim, está diretamente

relacionada com o desenvolvimento do seu ser social, anteriormente citado, e também, com a sobrevivência da sociedade. Durkheim consegue assimilar tanto os pontos negativos quanto os positivos dessa situação (VARES, 2011; MATOS, 2014).

Nesse sentido, Lucena (2010, p. 302) escreve o seguinte:

Durkheim em “A Educação Moral” aponta que as crianças não fariam senão reproduzir um traço das sociedades primitivas. Como os selvagens, as crianças estão sob o domínio das paixões que as torna impotentes à contenção. É preciso constituir através da educação os estágios originais que não estão formados nas crianças. A criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens. Entre ela os adultos normais há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, sua vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas, medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado.

Dessa maneira, o aspecto positivo está no desenvolvimento de diversas habilidades, potenciais e inteligências do ser humano, ao passo que o aspecto que pode ser entendido como negativo está relacionado à transformação do indivíduo, de acordo com o que a sociedade deseja que ele seja.

Em frente a essas conclusões, é possível compreender que “se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá” (LUCENA, 2010, p. 303), por conta disso, Durkheim acreditava que era necessário que a educação assegurasse “uma comunidade de ideias e sentimentos, sem o qual nenhuma sociedade sobrevive” (LUCENA, 2010, p. 303), haja vista que ela é capaz de produzir uma sociedade harmoniosa.

Dessa forma, tendo em vista que a educação apresenta uma importante função social, “não pode o Estado dela se desinteressar” e, assim, “o Estado tem importante papel na educação” (LUCENA, 2010, p. 303).

Além disso, Durkheim ainda tem a pedagogia como um tema importante entre seus trabalhos. O autor distingue os termos educação e pedagogia, que muitas vezes são confundidos. Para Durkheim, “a pedagogia diz respeito às maneiras de conceber a educação e, portanto, tem por característica ser teórica” (VARES, 2011, p. 34).

Ainda, para Durkheim, a pedagogia estabelece uma reflexão sobre os aspectos que constituem a educação, ou seja, promove uma reflexão acerca dos seus problemas, dos seus usos e, até mesmo, de possíveis problemas futuros. Dessa maneira, a pedagogia estimula a criação de uma consciência em favor de todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e de materialização da educação (SANTOS, 2012).

Com isso, a pedagogia tem a função de encontrar meios de transformar a educação disponível no que se considera ser educação ideal, de acordo com teorias propostas. Assim, pode-se notar que ela é uma ferramenta essencial aos profissionais da educação (SANTOS, 2012).

Diante de tudo o que foi apresentado, é possível perceber que Durkheim acreditava que a educação possui um peso social, pois ela é um meio de conservar determinados valores das sociedades e, além disso, de garantir harmonia em um determinado contexto. Dessa forma, é necessário reconhecer a responsabilidade daqueles que fazem o sistema educativo acontecer.

2.2.1 Émile Durkheim: Possibilidades para o Ensino Médio

Entre os sociólogos clássicos, Émile Durkheim foi o que mais se debruçou sobre a categoria educação. Valores e moralidade estavam sempre presentes em suas considerações. A ideia de que a sociedade prevalecia sobre o indivíduo tomou então importante rumo em suas análises sociológicas.

Sem dúvida, Durkheim acreditava que entre as principais funções dos professores estava a de formar indivíduos capazes para contribuir com a harmonia social. Isso o fez ser conhecido, por muitos, como um sociólogo conservador, uma vez que a própria ideia de harmonia social remete à manutenção do *status quo*, ou seja, a manutenção das estruturas e instituições da maneira como elas se apresentam no cotidiano e no senso comum.

Com isso, Durkheim esperava uma socialização da geração jovem pela geração adulta. Este fato, segundo o sociólogo francês, é que manteria a harmonia social. No ambiente do ensino médio, em especial essa ideia, seria digna de ser problematizada. As gerações passadas têm muito a ensinar, em especial com base nos erros cometidos por elas, no entanto, tomar para si, irrefletidamente, estruturas e processos, não se mostrou, ao longo da própria história, uma atitude viável.

Filmes como *O pianista*, de 2013, com direção de Roman Polanski, demonstram o risco em se assumir ideologias sem o devido processo de reflexão e problematização. Toda a ideologia nazista, que promovia ideias como a superioridade da raça branca, foi ensinada a diversos grupos de pessoas e aceita por parte considerável da população europeia.

O antissemitismo abordado tanto em *O pianista* quando em outros filmes relacionados às guerras mundiais são prova dessas questões. Nesse sentido, filmes e assuntos voltados para

as temáticas que a Primeira e Segunda Guerra Mundial trouxeram à tona, por exemplo, são importantes recursos didáticos a serem utilizados por alunos do Ensino Médio.

2.3 A EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA NA PERSPECTIVA DE MAX WEBER

Max Weber nasceu no dia 21 de abril de 1864, em uma cidade alemã chamada Erfurt. No que diz respeito à carreira acadêmica, Weber estudou Direito, História e Economia nas universidades de Berlim e de Heidelberg e atuou como professor de economia política nas universidades de Heidelberg e Freiburg.

Assim como a de Marx, a obra de Weber não tem a educação como um dos seus principais temas de interesse, mas apesar disso, ele ainda se dedicou na construção de dois textos que abordam esse tema, são eles: *A ciência como vocação* (1919) e *Os Letrados Chineses* (1982), a partir dos quais é possível estabelecer uma noção do que Weber pensava a respeito da educação (SANTOS, 2013).

Primeiramente, é necessário compreender que, diferentemente de Émile Durkheim, Weber acreditava que a sociedade não determina como seriam os indivíduos, ao contrário, para ele, as diferentes ações de indivíduos que convivem em um determinado contexto que determinam as características que podem ser observadas em uma sociedade. Essas são ações sociais, que na perspectiva de Weber, são ações que carregam consigo sentido e significado social e, dessa forma, determinam os valores sociais (SANTOS, 2013).

Ainda, uma característica do pensamento de Max Weber é a racionalização das sociedades ocidentais. Para ele, com o advento do capitalismo estabeleceu-se um processo de racionalização das sociedades ocidentais que propiciou a democratização do Estado e também das instituições que fazem parte da sociedade, que passaram a exibir novas características. Essa racionalização diz respeito à adaptação, em determinada circunstância, dos meios que devem ser usados para que um objetivo específico seja alcançado.

Entre as instituições que se democratizaram e se modificaram diante do capitalismo, temos a escola. Dessa forma, pode-se concluir que a maneira de educar também foi transformada por esse evento.

Nesse sentido, a racionalização excessiva, bem como o desencantamento com as relações sociais, revelou uma preocupação cada vez maior com a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, em detrimento da preocupação com a sua formação humanística.

Assim, Weber constatou, a partir de suas observações, que “a educação deixou de ser o meio de inserção do indivíduo nos valores da sociedade, passando a ter a finalidade precípua de instrumentalizá-los para o desempenho de tarefas necessárias à manutenção desta nova ordem social”, dessa forma, a educação acabar por se configurar “como um mecanismo de estratificação social” (SANTOS, 2013).

No que concerne esse aspecto do pensamento de Weber, Matos (2014, p. 19) escreve o seguinte:

A crescente burocratização do Estado, provocada pela necessidade de uma administração racional baseada na autoridade contribuiu também para a sistematização do ensino que necessitava de “pessoas preparadas” para “pilotar” a “máquina administrativa do Estado”... A educação desta forma deixou de ter um caráter humanístico, e passou a treinar profissionais para o mercado de trabalho, em que diplomas, testes e exames são meios para alcançar riqueza, prestígio e poder.

Apesar desse contexto descrito, a educação, para Max Weber, é um elemento indispensável no desenvolvimento intelectual do ser humano e também na sua formação geral, sobretudo no que diz respeito a questões religiosas, políticas e familiares (SANTOS, 2013; MATOS, 2014).

O autor, ainda, apresenta em seus escritos três tipos de educação, com base no que relata na seguinte citação: “Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado” (SANTOS, 2013, p. 21). Esses dois polos citados, de acordo com o autor, dizem respeito, respectivamente, à estrutura carismática e à estrutura de domínio racional e burocrático, sendo que entre esses dois tipos encontra-se uma terceira finalidade educacional, que é a de orientar as condutas de vida do estudante (SANTOS, 2013).

Cada uma das formas de educação foi importante em um determinado período histórico. O primeiro tipo é chamado de educação carismática, que tem a finalidade de despertar o carisma; esse tipo de educação se destinava apenas “às aquelas pessoas com qualidades excepcionais: características dos heróis guerreiros da Antiguidade e do mundo Medieval”. O segundo tipo é chamado por Weber de pedagogia de cultivo e diz respeito a formação de um indivíduo culto, o que implica na “sua preparação para algumas formas de pensamento”. Por fim, o último tipo de educação é chamado de pedagogia do treinamento e tem como objetivo transmitir conhecimento especializado a respeito de determinado assunto (SILVA, 2012, p. 5).

Diante dessas três possibilidades básicas, Weber afirma que as finalidades da educação são importantes de serem pensados pela sociedade, assim como é necessária a compreensão de

que a educação se configura como uma forma de socialização e não se limita à escola (SILVA, 2012).

Dessa forma, é possível compreender que, para Max Weber, são vários os elementos que constituem a educação que um indivíduo irá receber no decorrer da sua formação e que ela varia de acordo com o contexto social em que se vive. Ainda assim, ela pode propiciar o conhecimento da realidade e a sua modificação, tanto do ponto de vista humanístico, quanto profissional ou em outra esfera, dependendo da maneira que foi realizada.

2.3.1 Max Weber: Possibilidades para o Ensino Médio

Max Weber se tornou um dos grandes clássicos das Ciências Sociais especialmente pela mudança de paradigma causada por suas teorias. A alteração da perspectiva causada pelas reflexões de Weber fez com que um novo olhar recaísse sobre a análise do indivíduo e da sociedade.

Diferentemente de Durkheim, que entendia que o estudo sociológico deveria partir da sociedade para o indivíduo e não do indivíduo para a sociedade, Weber inverteria essa lógica. Era necessário partir do indivíduo. Este ganha, portanto, uma nova importância na análise sociológica.

Em uma época onde é comum os abusos frente à individualidade da pessoa, o pensamento de Weber surge como um importante guia norteador. De fato, Weber concebia a realidade como “[...] o encontro entre homens e os valores aos quais eles se vinculam e os quais se articulam de modos distintos no plano subjetivo” (ARON, 2003).

A “ação social” e a sociologia como “ciência compreensiva” fizeram com que a sociologia weberiana se tornasse um importante instrumento, com grandes potencialidades no que diz respeito ao âmbito do Ensino Médio. Indivíduos agem e transformam o mundo a partir de suas inter-relações.

Cada problema que se apresenta na sociedade possui uma infinidade de possibilidades de análise. Cada pensador – mesmo Weber acreditando na objetividade das ciências sociais – refletirá sobre determinados objetos a partir de seus próprios valores, valores estes que foram adquiridos nos contatos interpessoais.

A sociologia weberiana, portanto, surge como um importante instrumento didático, no ambiente do ensino médio brasileiro, para retratar a importância dos diversos fatores que

formam o caráter e o valor dos indivíduos. Para a sociologia de Weber o indivíduo não é mero número, vítima ou consequência unicamente da sociedade e de seus processos.

Finalmente, depois de apresentados alguns aspectos que julgamos relevantes sobre os autores – vale lembrar que por conta da riqueza dos clássicos não pretendíamos tratar de modo exaustivo todas as abordagens – vale algumas outras reflexões em torno das contribuições que esses autores oferecem em relação ao Ensino Médio brasileiro, em especial questões referentes à Escola sem Partido. Sigamos nesse propósito.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DOS CLÁSSICOS PARA A REALIDADE DO NÍVEL MÉDIO BRASILEIRO: A QUESTÃO DA ESCOLA SEM PARTIDO

Um entre os principais objetos das discussões atuais no que concerne à educação básica brasileira diz respeito à questão da neutralidade escolar, além de como a escola é capaz de influenciar na formação de um indivíduo, especialmente na formação política. Nesse contexto, uma iniciativa denominada Movimento Escola Sem Partido cresceu significativamente, se tornando um frequente objeto de debates nos meios de comunicação, como rádio, televisão e, principalmente, nas redes sociais (RAMOS, 2017).

Diante da crescente importância desse tema, nesse tópico será realizada uma breve exposição do que constitui esse movimento, além de uma análise do movimento a partir dos pensamentos de Marx, Durkheim e Weber a respeito da educação, das formas de atuação do professor nos processos educativos e as implicações da pedagogia atual e dessa proposta na realidade social atual.

Em primeiro lugar, se faz necessário compreender quais são os fundamentos ideológicos do Movimento Escola Sem Partido, para que, posteriormente, seja mais fácil a compreensão do seu caráter e das suas implicações.

O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004, veiculado através de um sítio na internet, e era inspirado no movimento norte americano contra a (suposta) doutrinação ideológica nas escolas estadunidenses, o *NoIndoctrination.org*. Apesar dessa existência relativamente antiga, o movimento só começou a ganhar força e a ter sua visibilidade ampliada em 2014, ano em que começaram a tramitar, nas Câmaras dos Deputados de diversos estados, projetos de lei em favor dessa iniciativa (SOUZA, 2016; RAMOS, 2017).

De acordo com a sua plataforma *online*, *EscolasemPartido.org*, o Movimento Escola Sem Partido é “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico

ao superior” e, ainda, é “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (EscolasemPartido.org, 2017).

Conforme pode ser encontrado no site, o objetivo do movimento é promover uma luta em favor da “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, pelo “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes” e pelo “respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que seja de acordo com as suas próprias convicções”, entre outras causas, de modo a combater a “instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (EscolasemPartido.org, 2017).

É válido ressaltar que em lugar algum da plataforma digital do movimento podem ser encontradas referências aos autores e pensadores que, ao longo de tantos anos, contribuíram para a história e para o desenvolvimento da educação. Dessa forma, pode-se dizer que o movimento não possui base teórica qualquer (SOUZA, 2016; CATELLI JÚNIOR, 2016).

A doutrinação, de acordo com o movimento, pode ser dividida em: “a) doutrinação política e ideológica, sempre praticada por marxistas; b) ideologia de gênero, que retira dos pais o direito de educar os filhos de acordo com as suas convicções morais” e, também, “c) ideologia religiosa que fira as convicções religiosas dos pais, o que na prática tem sido associado à inclusão de história e cultura afro-americana na sala de aula” (RAMOS, 2017, p. 2).

Dessa forma, o movimento em questão, em uma infinidade de momentos, se mostra contra o debate em sala de aula de disciplinas como a Sociologia e a Filosofia, que são importantes para o desenvolvimento humanístico de um indivíduo.

No que diz respeito à concretização dos ideais acima citados, o mais próximo disso foi a aprovação do projeto de lei nº 7.800, no estado de Alagoas em maio de 2016. Com a aprovação desse projeto de lei, foi estabelecido o “Programa Escola Livre”, que torna proibida a “prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação, m disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos um único pensamento religioso, político e ideológico” (ALAGOAS, 2016, p. 84)

No entanto, é válido ressaltar que, de acordo com levantamentos, dezenove estados brasileiros possuem projetos de lei, desenvolvidos com base nas aspirações do Movimento Escola Sem Partido, que tramitam nas Câmaras dos Deputados (SOUZA, 2016).

Tendo isso em vista, partimos agora para a análise das implicações do Movimento Escola Sem Partido em face aos pensamentos que Marx, Durkheim e Weber elaboraram a respeito da educação.

No que diz respeito a Marx, sabe-se que os seus pensamentos constituem um alvo de combate das pessoas que são a favor da escola sem partido. Em relação ao que Marx escreveu no tocante à educação, é possível notar que ele defendia a ideia de que, em uma sociedade cujo sistema econômico é o capitalista, a educação também poderia ser uma ferramenta utilizada para a aceitação e naturalização da realidade social observada (SANTOS, 2013).

Assim, para Marx, uma consequência direta do sistema econômico capitalista era a desvirtuação do trabalho, o que fazia com que o próprio trabalhador se tornasse uma mercadoria. Uma implicação dessa desvirtuação é a alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho, que decorre “da complexa divisão produtiva que se opera no sistema capitalista”, isso porque, quando “submetido à esta divisão e às demandas de produção em larga escala, o trabalhador é colocado em funções mecânicas, a qual não lhe exigem uma ciência, senão a repetição, alienando-o no processo da produção em relação ao produto final de seu trabalho” (SOUZA, 2016, p. 6).

Em decorrência do processo acima citado, o trabalhador desconhece a importância do trabalho que desempenha. Dessa forma, a realização do trabalho passa a ser “considerada como um processo secundário e menos valorizado dentro das dimensões de reprodução do capital, sendo sua essência nessa lógica vender barato sua força de trabalho” (SOUZA, 2016, p. 6).

Para que tudo isso se mantenha, é de extrema relevância o “convencimento intelectual da massa de trabalhadores sobre a inevitabilidade situação de exploração em que vivem” (SOUZA, 2016, p. 6). Assim, tendo em vista que a classe dominante tem a posse do aparato do Estado, a escola, nesse contexto, não revela a possibilidade de emancipação do trabalhador, pois perpetua a transmissão uma visão incompleta da realidade (SOUZA, 2016; SANTOS, 2013).

Diante dessas colocações e a partir do que foi apresentado anteriormente a respeito dos pensamentos de Marx, é possível concluir que não existe neutralidade quando se adota uma determinada maneira de conceber o mundo. Tendo em vista que o Movimento Escola Sem Partido considera como neutro somente o que se encontra dentro de parâmetros positivistas e, além disso, que é contrário à transmissão de conhecimento a respeito de determinados conteúdos, como é o caso do próprio trabalho de Marx, pode-se notar que o movimento em questão também está carregado de ideologias (MANHAS, 2016; SOUZA, 2016).

No que tange essa contrariedade na transmissão de certos conhecimentos, um exemplo que torna isso claro e ganhou notoriedade aconteceu 2016, em Curitiba, capital do Paraná. Nessa ocasião, Gabriela Viola, que atuava como professora de Sociologia no Colégio Estadual

Maria Gai Grendel, foi afastada de suas atividades sob o pretexto de realizar doutrinação ideológica, simplesmente por ensinar os pensamentos de Karl Marx em sua aula, um grande nome das Ciências Sociais (SOUZA, 2016).

Em uma análise com base nos pensamentos de Durkheim, é importante relembrar que, para esse autor, a escola e os processos educativos se constituem como ferramentas capazes de propiciar a formação do ser social. Isso significa que a educação é uma forma de transmitir, às gerações mais jovens, conhecimentos e valores que foram cultivados ao longo da história da humanidade (SANTOS, 2012).

Portanto, para Durkheim, a escola é um reflexo da sociedade a oferece. Conseqüentemente, a sociedade tende a querer conservar o que acha certo através da educação. É por esse motivo que, os parlamentares apoiadores do Movimento Escola Sem Partido, que são na sua maioria de direita, católicos ou evangélicos, defendem, por exemplo, que o que chamam de “ideologia de gênero” não seja um tema discutido em sala de aula, porque consideram isso errado. O mesmo pensamento é válido para a oposição que fazem ao ensinamento da cultura africana, que vai de encontro com os seus valores religiosos, bem como para todos os conteúdos que são alvos de suas críticas (MANHAS, 2016; SANTOS, 2012).

Por fim, para Max Weber, a educação se configura como um meio de conhecer a realidade e, além disso, de obter meios de transformá-la, através de um desenvolvimento intelectual e humanístico, mas o autor deixa claro que a educação de um indivíduo não é constituída somente pelo que é ensinado na escola, ela é alcançada através da combinação de diversos elementos influenciadores, como a escola, a mídia, a igreja ou qualquer outro grupo social que uma pessoa participe.

No que diz respeito ao Movimento Escola Sem Partido, em contraste ao que escreveu Weber, nota-se que, para os que defendem esse movimento, todo indivíduo em formação é manipulável e não é dotado da capacidade de reflexão, tendo a escola, dessa forma, total domínio sobre as crianças e adolescentes, o que não está de acordo com a realidade, haja vista que estudos apontam que, no contexto atual, a escola teve sua influência reduzida, em benefício de outras instituições e relações sociais (CATELLI JÚNIOR, 2016).

Por fim, é necessário ter em mente que o simples ato de estudar qualquer assunto não faz com que a pessoa acredite no que estuda, no que lê nos livros didáticos ou no que ouve dos professores. A escola deve ser um ambiente de discussão, onde todos os debates devem ser acolhidos e todas as diferenças respeitadas. O Movimento Escola Sem Partido claramente busca

proibir e restringir certos debates no ambiente escolar, o que é contra a democracia e também contra o papel da escola (CATELLI JÚNIOR, 2016).

A seguir, será abordada a importância do ensino de sociologia no ensino médio, que é uma das disciplinas que possibilita a discussão a respeito de diversos temas e que permite a compreensão dos eventos que propiciaram a existência da sociedade atual como ela pode ser observada e, ainda, oferece ao aluno a capacidade de questionar. Por isso, muitas vezes o ensino de sociologia e os livros didáticos dessa disciplina, além dos próprios professores, são rejeitados pelo Movimento Escola Sem Partido.

3 FORMAÇÃO DISCENTE: A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Como já foi afirmado anteriormente, diante de todas as transformações que podem ser observadas diariamente no mundo, como um todo, e na sociedade, a Sociologia pode ser entendida como uma ferramenta capaz de auxiliar um indivíduo a compreender e a assimilar da melhor maneira possível essas transformações. Dessa forma, cabe, nesse momento, fazer uma reflexão mais profunda a respeito de como o estudo da Sociologia no Ensino Médio pode contribuir para a formação discente.

Para Raizer (2007), as contribuições do aprendizado de Sociologia para um estudante do Ensino médio podem, de forma simplificada, ser classificadas em três diferentes dimensões. A primeira dimensão descrita pelo autor possui uma finalidade propositiva, o que quer dizer que, nesse caso, “estaremos discutindo as possibilidades oferecidas pela inclusão da disciplina Sociologia nos currículos escolares de nível médio”; a segunda dimensão, a dimensão normativa está relacionada ao desenvolvimento de parâmetros curriculares nacionais e a função da disciplina na formação do estudante. Por fim, a terceira dimensão proposta pelo autor é chamada de dimensão reflexiva está relacionada à capacidade de visualizar a realidade com base em conhecimentos teóricos sociológicos e antropológicos e como isso pode ser benéfico para o indivíduo em formação e para a sociedade em geral (RAIZER, 2007, p. 5, 8).

No que concerne à primeira dimensão, a dimensão propositiva, é importante ter em mente que, para que os seus aspectos sejam positivos para a formação de um indivíduo a partir do aprendizado de sociologia no ensino médio, um ponto fundamental é a consolidação do diálogo entre docente e discente. Isso ocorre em virtude do fato de que a comunicação, o diálogo, são meios que fazem o estudante se situar enquanto pessoa em formação sem que ele se sinta em um sistema autoritário.

Além disso, essa consolidação da comunicação entre professor e aluno facilita que o aluno entenda o sentido de tudo o que estuda e o seu lugar na história e na sociedade. Porém, no que diz respeito às contribuições propriamente ditas, Raizer (2007, p. 6) exalta as descritas no trecho a seguir:

[...]. A *desnaturalização* das explicações acerca dos fenômenos sociais ao lado do *estranhamento* em relação às situações cotidianas são duas grandes contribuições da área científica das Ciências Sociais à formação de sujeitos críticos. O convite à reflexão acerca do mundo e do nosso lugar nele é uma das tarefas que cabe ao ensino de Sociologia no âmbito escolar.

Nesse sentido, Borges (2008) afirma que o aprendizado de sociologia confere ao aluno a capacidade de analisar os fatos e compreender “no que resultam as reações sociais e que simplesmente os fenômenos sociais não acontecem do nada”. Isso significa que a Sociologia se mostra como uma disciplina que tem entre as suas contribuições o despertar e o desenvolvimento de uma personalidade questionadora, conforme Borges (2008, p. 3) escreve: “a Sociologia como disciplina no Ensino Médio apresenta-se como algo inovador, para que assim sejam formados alunos questionadores de sua realidade social no país”.

Assim, é possível chegar à conclusão de que a Sociologia permite a criação de novos olhares, novas perspectivas e também de questionamentos sobre fatos já conhecidos, fazendo, dessa forma, que o indivíduo se desvencilhe do senso comum e, além disso, que ele possa tomar decisões a respeito do seu futuro com base nas suas próprias análises e conclusões a respeito do mundo, sem sofrer influências do sistema econômico vigente ou de outros fatores que possam induzir um determinado tipo de decisão (SANTOS, 2002).

Em relação à essa questão da influência do sistema econômico, esse fenômeno pode ser observado até mesmo na própria educação básica brasileira, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 contempla diversos, senão todos, os elementos que constituem a sociedade capitalista moderna, como o dinamismo e a preocupação, sobretudo, com o mercado de trabalho. Isso pode ser observado pelo fato de que, por um longo período, a principal função do ensino médio era preparar o jovem para se inserir no mercado de trabalho, e não para o prosseguimento da vida acadêmica, para a análise e para a prática social (BORGES, 2008).

Nessa dimensão também é possível elencar a qualidade informativa da sociologia e a frequente problematização de questões relevantes para a vida em sociedade. Tudo isso contribui para a formação de um indivíduo com pensamentos independentes e capaz de intervir no meio em que vive (BORGES, 2008; RAIZER, 2007).

A dimensão normativa, conforme aponta Raizer (2007, p. 8.), diz respeito ao que está descrito no seguinte trecho: “ao nos referirmos à dimensão normativa estamos fazendo alusão à própria Lei e a forma como a disciplina é pensada a partir do exposto nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)”, tendo em vista que é a finalidade da disciplina “formar o educando para o exercício da cidadania”.

Nesse sentido, de acordo com os parâmetros nacionais para o ensino de Sociologia, o aluno do ensino médio deve ser estimulado a conhecer todos os processos que culminaram no ordenamento político, social e econômico observado atualmente, e como o trabalho, as relações sociais e instituições como a família e o Estado contribuíram para o estabelecimento dessa realidade. Esse conhecimento pode contribuir para a formação de cidadãos ativos, com força política, além de vontade e capacidade de transformar os pontos negativos dessa realidade (BERGER-FILHO, 2000).

Isso é demonstrado pelo trecho a seguir, retirado da Parte IV dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*, de 2000:

Assim, 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... Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas (BERGER-FILHO, 2000, p. 37, 38).

Por fim, a dimensão reflexiva da Sociologia promove o exercício da reflexão a respeito dos aspectos e da função da escola “a partir da perspectiva sócio antropológica e o papel que o professor pode vir a cumprir junto à comunidade escolar” (RAIZER, 2007, p. 8).

Dessa forma, observa-se que o ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro apresenta muitas qualidades que podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino básico e de uma escola de qualidade, conseqüentemente, se constitui como uma estratégia de fortalecimento da cidadania, uma vez que possibilita a formação de cidadãos cientes de seus direitos, deveres, da realidade em que vivem, além dos mecanismos que podem utilizar para transformar essa realidade.

Conclusão

Durante todo o século XX, bem como nas quase duas décadas do século XXI, o sistema educacional brasileiro – a educação dos cidadãos – se mostrou como um desafio de grande

magnitude. Docilizar mentes, adequar aos padrões estabelecidos e ao *status quo* foi o que se deu em grande parte dos projetos escolares do país.

A Sociologia, como uma ciência da crise, surge como um dos instrumentos capazes de romper com os limites da mera aceitação e reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos e aparece como uma alternativa que prioriza e incentiva o pensamento crítico na sociedade contemporânea.

Os autores clássicos desta disciplina, aqui abordados apenas em alguns de seus aspectos, ao pensarem suas próprias realidades sociais forneceram rico material e incentivo para que a Sociologia como disciplina não apenas permaneça no ensino médio, mas seja tida como uma das matérias de grande importância e que alcance o status que hoje têm Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

O caminho na trajetória de valorização do ensino de Sociologia no ensino médio já foi iniciado. Em sua trajetória, muitos obstáculos têm sido impostos. No entanto, professores dedicados, que veem na Sociologia um importante meio para o progresso do pensamento fazem sua parte no que tange ao seu papel em sala de aula. É importante que outros trilhem o mesmo caminho. Alunos que são encorajados também contribuem para esse processo de valorização e aprofundamento da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, 2016.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Petrópolis: Zahar, 2009.
- BERGER-FILHO, Ruy Leite. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000.
- BORGES, Adriana Cristina; GUSMÃO, Franceline Priscila. **A disciplina de Sociologia no Ensino Médio: uma desnaturalização das relações sociais**. Londrina, 2008
- CATINI, Carolina de Roig. **A crítica à Educação em Marx: discussões sobre a Educação e Trabalho na teoria marxiana**. Universidade de São Paulo, 2005.
- CATELLI JÚNIOR, Roberto (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987.
- _____. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- Escolas sem Partido, 2017: Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 23/12/2017.
- LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010.
- MANHAS, Cleomar. **Nada mais ideológico que uma escola sem partido**. Instituto de Estudos Socioeconômicos. Brasília, 2016.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **O Manifesto Comunista**. 3ª ed., São Paulo, Global, 1988.
- MATOS, Adrielto Anderson Dias de; ARAÚJO, Sônia Maria Lima de. **Sociologia no Ensino Médio: sua importância na construção da cidadania**. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2014.
- MATTAR, Sandra Maria. **Sociologia no Ensino Médio: Educação e Política Social**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.
- MORAES, Amaury Cesar. **Sociologia no Ensino Médio**. Curso RedeFor de Especialização em Sociologia para professores de Sociologia – Módulo 4. São Paulo, 2008.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A importância da disciplina de Sociologia para a construção de uma escola de qualidade**. Porto Alegre, 2007.

RAMOS, Moacyr Salles; SANTORO, Ana Cecília. **Educação e Marxismo no contexto do Movimento Escola Sem Partido**. Foz do Iguaçu, 2017.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Universidade de Brasília, Brasília 2002.

SANTOS, Karen Cristiane. **Émile Durkheim e a Educação: reflexões iniciais**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). **Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Célia Regina da; SILVA, Luiz Fernando da; MARTINS, Sueli Terezinha. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2012.

SOUSA, Maria das Dôres de; CARVALHO, Márcia Santos. **Trajetória da Sociologia no Ensino Médio: considerações históricas**. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

SOUZA, Ícaro da Silva; BEZERRA, Jonas Menezes. **Uma análise do Movimento “Escola sem Partido” à luz de Marx e Gramsci**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 257-270, abr. 2011.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VARES, Sidnei Ferreira de. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. **Revista Educação**. v. 6, n. 1, 2011.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Antônio Flávio Pierucci (Ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: LTC, 2002.