

TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA: RELEVÂNCIA CONCEITUAL OU APLICAÇÃO DESNECESSÁRIA? A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS CLÁSSICAS E O MATERIAL DIDÁTICO USADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LUCAS DO RIO VERDE - MATO GROSSO

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.064-013>

Sonir José Boaskevicz

Aluno de graduação nos cursos de Ciências Econômicas do Centro Universitário Maurício de Nassau – UniNassau; de Gestão de Cooperativas pelo Centro Universitário Cidade Verde – UniCV, e; de Sociologia pela Universidade de Brasília – UnB

Resumo

O presente trabalho busca, em linhas gerais, traçar o perfil de relação e percepção positiva/negativa existente entre os professores da rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso com o material didático distribuído às unidades educacionais pela Secretaria Estadual de Educação. A coleta de dados foi feita mediante questionário aplicado entre os dias 18 e 29 de outubro de 2022 nas cinco escolas estaduais em funcionamento no município de Lucas do Rio Verde e contou com a participação de 11 professores, responsáveis por ministrar aulas das disciplinas de Sociologia, História e Geografia para turmas do Ensino Médio. O ponto central do trabalho buscou avaliar a percepção dos professores quanto à citação e o grau de relevância dada aos três teóricos clássicos da Sociologia – Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber – presente no material didático distribuído pelo governo do estado. Paralelamente a isso, a pesquisa também foi orientada para descobrir se conceitos sociológicos clássicos como *fato social*, *luta de classes*, *ação social* e *burocracia* eram trabalhados pelo material didático, mesmo que de forma indireta, para os alunos como sugestão de leitura, tema para pesquisa ou filmes. Os dados coletados foram posteriormente agrupados em gráficos e analisados de maneira direta ou entrecruzando as informações constantes nos questionários devolvidos pelos professores.

Palavras-chave: Clássicos da Sociologia; Didática; Educação Pública; Ensino Médio; Pesquisa Quantitativa.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro e seus resultados práticos para a sociedade têm sido motivo de atenção – e preocupação – para diversos pesquisadores ao longo dos dois últimos séculos. Ao longo deste tempo muitas propostas surgiram, algumas foram aplicadas parcialmente, outras sequer saíram do papel e quase a sua totalidade acabou esbarrando em situações viciosas que fizeram por naufragar projetos que, em

circunstâncias mais favoráveis, poderiam ter feito do Brasil um grande celeiro de intelectuais e cientistas há muito tempo.

Uma das mazelas que mais denunciavam os boicotes sofridos pela educação nacional dizem respeito ao seu modelo de aplicação junto aos estudantes. Políticas centralizadas, principalmente após a criação do MEC – Ministério da Educação – em 1930 pela ditadura de Getúlio Vargas, fizeram eclodir mais problemas do que soluções, uma vez que sempre trataram o Brasil como um amálgama, uma espécie de monólito passível de ser entendido a partir de um só olhar; uma questão para a qual apenas uma resposta bastava; um público único, sem nuances comportamentais, culturais ou econômicas antagônicas, que poderia ser tratado a partir de um único projeto social. Enfim, sob o olhar positivista inerente à classe política da época, se formou o entendimento de que seria necessário guiar todo o restante dos “*protocidadãos*” de uma sociedade-bloco sem muita vontade própria, passível de ser tangida segundo a guisa de *spencerianismos*¹ e *platonismos comtianos*² vigentes³.

É sob esta perspectiva que Oliveira Viana defenderá, entre outras coisas, a tese de que o povo brasileiro de seu tempo tendia a obedecer de maneira mansa e ordeira...

“... às decisões de seus superiores, principalmente seus governantes, que sabiam lidar com maestria e ‘punho forte’ na governança de grandes propriedades de terra. É como se o povo, de um modo

¹ O filósofo e sociólogo inglês Herbert Spencer defendia que havia forte ligação entre a teoria evolucionista de Charles Darwin e o comportamento humano. Esta aproximação influenciava as sociedades em suas escolhas, culturas e representações particulares e podiam ser vistas representadas sob diversos aspectos. Seu “darwinismo social” foi muito bem aceito entre os círculos econômicos e políticos de sua época que buscavam justificar a desigualdade social e a escravidão a partir de critérios pretensamente científicos e, portanto, comprováveis. (Nota do Autor)

² Dá-se o nome, neste texto, de platonismo comtiano à tendência do positivismo em reforçar a proposta de Platão, expressa em sua obra, em dizer que somente os filósofos, por serem dotados de um senso de retidão moral mais sólido em comparação a outros grupos sociais, poderiam ordenar a cidade (*Pólis*) de maneira a trazer a paz e a justiça a toda a sociedade, ou, mas palavras de Fernando Maurício da Silva:

“Quando Platão colocou a pergunta pela natureza e gênese da justiça, vimos que tal problema lançou o discurso para a vontade de justiça, que por sua vez só se resolve numa vontade de conhecimento. O Livro VII é explícito quanto a esta diferença na vontade: “E assim teremos uma cidade para nós e para vós, que é uma realidade, e não um sonho, como atualmente sucede na maioria delas, onde combatem por sombras uns com os outros e disputam o poder; como se ele fosse um grande bem”; e esclarece: “Tu sabes de qualquer outro gênero de vida que despreze o poder político, sem ser o do verdadeiro filósofo? A verdade é que convém que não vão para o poder aqueles que estão enamorados dele”. (SILVA, p. 247)

Em Comte esta proposta ganhará tons ainda mais severos, pois o positivismo, a partir da Lei dos Três Estados, estabelecia – ou melhor, autorizava ou até instigava – aqueles que já chegaram ao estágio científico do progresso humano, a guiar os grupos sociais ainda em estágios menos evoluídos: o teológico e o metafísico rumo à ordem e ao progresso. Assim, uma sociedade só poderia se desenvolver se, e somente se, aqueles mais ilustrados (no caso do Brasil, a elite agroexportadora formada por bacharéis educados na Europa) se tornassem os ordenadores legislativos, jurídicos e executivos da administração pública, dos centros de disseminação do conhecimento e da iniciativa privada. (Nota do Autor)

³ Será a partir destes olhares filosoficamente verticalizados que personagens e o escritor José de Alencar e o sociólogo Oliveira Viana cunharão suas teorias sócio-raciais. É neste sentido que apontam Baade e Bonin: “Oliveira Viana não acreditava que houvesse uma evolução unânime das etnias. Cada etnia ou raça se desenvolve de modo diferente. Aliás, ele considerava que determinadas raças/etnias jamais alcançariam o patamar de outras mais evoluídas” (BAADE e BONIN, p. 221). Justificar-se-ia, pois, com este salvo-conduto daquilo que se protocolou chamar de ciência, todo o tipo de abuso, política de apartheid, escravidão e usurpação de dignidade no Brasil entre o final do século XIX e todo o século XX. (Nota do Autor)

geral, não tivesse a capacidade de se autogerenciar. Dito de outro modo, é como se o povo fosse um rebanho sem pastor, uma ‘orquestra sem maestro’ (...) em última análise, se compara à ideia de um povo destituído de vontade própria e que precisa de um orientador, um adestrador para canalizar esta vontade.” (Cf. Baade e Bonin, pp. 222 e 223)

Na esteira destes olhares, será o Estado o agente orientador de toda a política educacional do País. A partir de salas fechadas, impermeáveis à opinião dos “*não-ungidos*”, a vanguarda de iluminados intelectuais do governo getulista escolheria o que cada estudante, em cada escola, de norte a sul do Brasil, estudaria para seu pleno desenvolvimento como cidadão e trabalhador, contribuindo com sua força de trabalho para o progresso da nação.

Para que este projeto fosse posto a cabo e tivesse eficiência tudo deveria passar pelo crivo forjado por estes “*iluminados*”: a formação de professores, a moral interna a cada unidade educacional, o conteúdo de cada disciplina e, conseqüentemente, o material didático distribuído e usado por cada professor.

Neste sentido, o presente trabalho objetiva, ao seu turno, olhar para o momento atual vislumbrando como estes vícios ainda encontram eco dentro de nossas escolas. Assim, faz-se obrigatório um questionamento:

Em que medida o material didático distribuído nas escolas da rede pública de Mato Grosso, ou mais precisamente, o material didático de Sociologia distribuído para professores e alunos destas escolas, consegue produzir verdadeiro senso crítico e capacidade de olhar o mundo fora do viés dos interesses ideológicos daqueles que produzem, distribuem e aplicam os conteúdos dos livros entregues?

Para que o trabalho não se tornasse extremamente longo, delimitou-se a avaliação sobre os clássicos da Sociologia – Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber – e sua aplicabilidade como estruturadores da análise social a partir do olhar dos alunos. Estes autores, praticamente desnecessário que se diga, foram os criadores de uma série de visões sobre os agrupamentos sociais e, até hoje, servem como base de estudo para os principais cientistas sociais de todo o mundo. Logo, saber sobre sua presença se mostra mais do que premente, dado o caráter seminal inerente ao estágio de educação onde os estudantes estão inseridos.

Para que o texto ganhe conceituação e robustez, ao longo de todos os momentos serão usados trechos de artigos, livros e apontamentos teóricos como elementos coesivos e questionadores das respostas auferidas a partir da pesquisa quantitativa aplicada. Assim, o leitor poderá dialogar tanto com os resultados quanto com os próprios teóricos que usados para fomentar este debate.

Além deles, serão incorporados à bibliografia outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema e analisaram situações semelhantes em outras regiões do Brasil. A citação a trabalhos semelhantes servirá como parâmetro dialógico com este trabalho, além de oferecer maior arcabouço informacional aos leitores.

Para maior clareza na apresentação das ideias, o artigo será dividido em duas partes distintas, porém

complementares: (1) - na primeira parte serão apresentados os resultados centrais colhidos a partir das respostas dadas pelos professores ao questionário apresentado, e; (2) - em um segundo momento, um apanhado teórico será exposto como instrumento de reflexão sobre a situação posta, buscando ampliar os horizontes de análise.

Estas configurações, acredita-se, deixarão o leitor mais livre para criar sua própria interpretação sobre as análises feitas dentro do escopo deste breve texto.

2 SOBRE O UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa ocorreu em *quatro escolas*⁴ da rede pública de ensino de Mato Grosso. Haveria uma quinta unidade que poderia contribuir com mais dados, ampliando a gama analítica, mas de acordo com a coordenação da escola, o diretor não aceitou que o questionário fosse aplicado aos professores do Ensino Médio e tal negativa acabou frustrando parcialmente a compilação dos resultados.

Mesmo assim foram colhidos 11 questionários com respostas do corpo docente estadual que atua no município de Lucas do Rio Verde, dando oportunidade para uma leitura que, mesmo pálida frente a todo o universo educacional mato-grossense, poderá ensejar pesquisas mais amplas em um futuro próximo.

A escolha por Mato Grosso tampouco é acidental. O estado faz parte de um plano de expansão econômica, com forte ênfase ao setor agroexportador, iniciado no Brasil ainda durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) em seu Plano de Metas e ampliado durante o II PND – *Plano Nacional de Desenvolvimento*⁵ – organizado e posto a cabo pelo presidente Ernesto Geisel entre os anos de 1975 a 1979.

⁴ Participaram da pesquisa as escolas Dom Bosco, Ângelo Nadin, Márcio Schabat de Souza e Manoel de Barros. Por motivos pouco explicados, a coordenação pedagógica da Escola Militar Tiradentes Soldado Adriana Moraes Ramos se negou a distribuir os questionários aos seus professores e estes dados, ao menos por enquanto, ficarão desconhecidos. (Nota do Autor)

⁵ Tanto os planos de Kubitschek quanto de Geisel foram marcados pelo aprofundamento das políticas do nacional-desenvolvimentismo segundo os preceitos da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – e pelas teorias do economista Raúl Prebisch de desenvolvimento regional. Prebisch segue uma linha teórica fortemente influenciada pelo pensamento de John Maynard Keynes e afirma que, ao contrário daquilo que pregam os clássicos da Economia (em particular David Ricardo), a aposta feita para que cada país integre o mercado internacional especializando-se no setor econômico no qual apresenta maior competitividade frente aos demais países não era capaz de responder de forma uniforme às necessidades de cada setor, pois enquanto as economias industrializadas investiam em tecnologia e eficiência, reduzindo os custos de seus produtos e aumentando o lucro, nos países de economia periférica a exportação de commodities permanecia sempre no mesmo patamar e com rentabilidade menor, criando em médio e longo prazo o que Prebisch chama de deterioração dos termos de troca: “*Prebisch questiona a validade da divisão internacional do trabalho. Segundo esta, o progresso técnico dos centros se distribuiria para a periferia pela baixa nos preços dos produtos manufaturados (em razão do aumento de sua produtividade). Desta maneira, os produtos primários da periferia, de menor produtividade, teriam um maior poder de compra, conforme evoluísse a técnica nos centros, não cabendo a industrialização da periferia do sistema.*

Prebisch desmente este pressuposto da distribuição do progresso técnico, afirmando que desde o final do século XIX, os preços dos produtos primários vêm se deteriorando em relação aos preços dos produtos manufaturados dos centros. Ou seja, por não terem sido repassados os aumentos de produtividade na baixa dos preços, o progresso técnico tem se concentrado nos centros. Esta deterioração era explicada pelo movimento cíclico da economia. Na fase descendente do ciclo, a queda nos preços dos produtos primários era maior do que a sua elevação na fase ascendente. Enquanto isto, os preços dos produtos manufaturados produzidos nos centros resistiam à queda.” (COUTO, pp. 50 e 51)

Estes dois movimentos formaram as condições mínimas necessárias para que, ao longo das três décadas seguintes, o estado começasse a alcançar resultados crescentes na produção de itens primários como soja, milho, algodão e proteína animal, aumentando a renda dos produtores e demandando cada vez mais *mão de obra*⁶ para as lavouras, empresas do agronegócio e para o comércio regional que se formou, com marcantes características de dependência à agroexportação.

Uma segunda onda de desenvolvimento regional ocorre a partir dos anos 2010, quando as primeiras indústrias chegam a estas áreas de maior crescimento, notadamente ligadas à biotecnologia e processamento de carnes. Em ambos os casos, o mercado regional não é o foco principal e as linhas de produção trabalham quase que exclusivamente com os olhos voltados para demandas externas tanto em nível nacional quanto internacional.

A abertura destas empresas promoveu um aumento significativo na receita dos cofres públicos estaduais. Entre 2020 e 2022 o valor recolhido pela Secretaria Estadual da Fazenda saltou de R\$ 23,82 bilhões para R\$ 26,58 bilhões neste período, mas há projeção de arrecadação próxima a R\$ 30 bilhões em 2023⁷. Confirmada esta expectativa, em três anos os cofres públicos do estado receberão um incremento de 25,94% na *arrecadação fiscal*⁸.

Boa parte deste desempenho é garantido pelo setor agropecuário. Segundo dados apresentados pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Mato Grosso, usando informações disponibilizadas pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), entre o início de fevereiro de 2021 e o final de janeiro de 2022 as exportações estaduais cresceram 55,4%, saindo de um saldo de US\$ 2,4 bilhões para um total de US\$ 3,8 bilhões.

A despeito de todos estes números, a educação oferecida nas escolas públicas da rede estadual mato-grossense permanece praticamente estagnada nas últimas posições do ranking nacional de qualidade, publicado bienalmente pelo Governo Federal através do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De acordo com estes indicadores, o sistema público de ensino do estado apresenta evolução bastante

⁶ Esta mão de obra demandada não é uniforme e segue um sistema de divisão social do trabalho bastante característica em outros setores econômicos do Brasil: para administrar a produção, a estocagem e a comercialização de commodities, as empresas instaladas nas regiões mais desenvolvidas de Mato Grosso buscam contratar técnicos formados e especializados, oferecendo a eles salário relativamente alto em comparação à média nacional. Por outro lado, para os serviços de plantio e colheita das safras, salvo algumas exceções como operadores de equipamentos agrícolas – tratores, colheitadeiras e caminhões – os trabalhadores recebem salários muito próximos à linha de subsistência (cerca de US\$ 232,18 - cotação de dezembro de 2022).

⁷ Arrecadação tributária mato-grossense em dólares USA:

US\$ 4,6 bilhões – cotação de dezembro de 2020; US\$ 5,03 bilhões – cotação de dezembro de 2022;

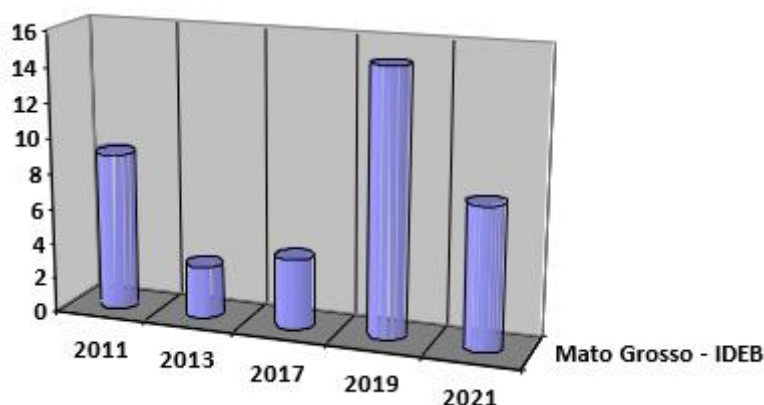
US\$ 5,75 bilhões – cotação projetada para dezembro de 2023. (Nota do Autor, baseada em dados oferecidos pelo Banco Central do Brasil)

⁸ Os dados apresentados fazem parte dos balanços feitos pela Secretaria Estadual de Fazenda e estão disponibilizados em seu site oficial: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/web/sefaz/balanco-geral> (Nota do Autor)

instável frente às demais unidades federativas brasileiras e sua situação geral ainda se mostra precária.

Em um apanhado da última década, o Ensino Médio mato-grossense confirma esta percepção: em 2011 Mato Grosso aparecia na 18ª posição no ranking nacional de qualidade para o Ensino Médio; já em 2013 caiu para a 24ª da lista; em 2017 subiu uma posição, aparecendo em 23º no ranking; em 2019 apresentou significativa melhora, figurando na 12ª colocação, mas voltou a cair em 2021 quando apareceu no 19º posto⁹, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Evolução do desempenho da qualidade de educação de Mato Grosso segundo o índice IDEB (2011 – 2021)



Fonte: Autoria Própria (2026)

Esta situação de profunda contradição, de grande desenvolvimento econômico ao longo das últimas cinco décadas, contrastando com a permanência de Mato Grosso entre os piores colocados na lista da qualidade da educação pública estadual no Território Nacional, servirá como pano de fundo para as análises que se seguirão neste trabalho.

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

O levantamento dos dados analisados foi feito através de um questionário estruturado, de caráter quantitativo, com 21 perguntas voltadas a entender qual era a visão dos professores de Ciências Sociais – Sociologia, História e Geografia – sobre a presença dos clássicos (Durkheim, Marx e Weber) dentro do material didático distribuído na rede estadual de educação pública da cidade de Lucas do Rio Verde – Mato Grosso, e sua aplicabilidade nos contextos inerentes à sociedade contemporânea. As respostas foram agrupadas e formam um conjunto de dados dispostos em gráficos que servirão para identificar em maior ou menor grau qual é a interpretação dos professores sobre o assunto.

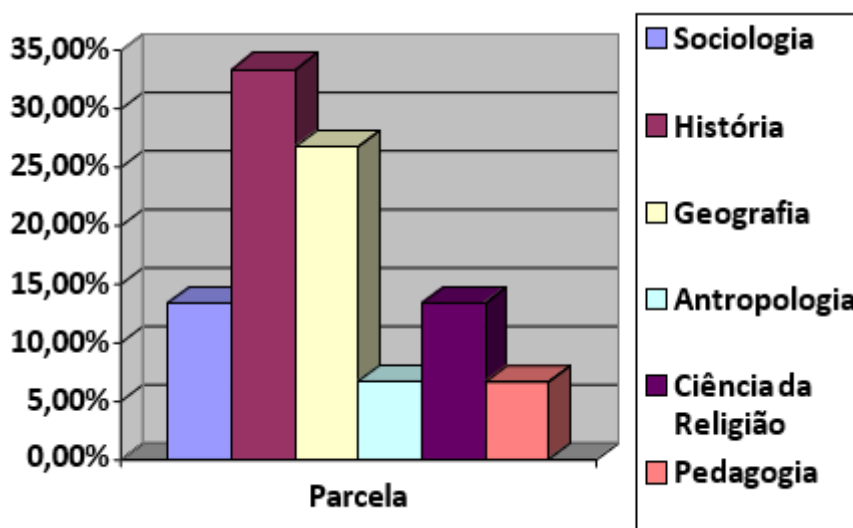
⁹ Os dados ainda revelam que apenas 20% das escolas de Ensino Médio de Mato Grosso atingiram a meta (nota 6) estabelecida pelo Governo Federal como índice mínimo de qualidade, muito aquém de outros estados como São Paulo (65%), Santa Catarina (57%), Minas Gerais (54%), Paraná (53%), Ceará (33%) e Goiás (30%). (Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021) – Nota do Autor

Os professores entrevistados apresentam um perfil bastante característico: são, em sua maioria, bastante experientes com a sala de aula, com 11 ou mais anos de vivência (54,54%). A maioria deles também respondeu que ministra aulas na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso há mais de uma década, com preponderância para a faixa de 11 a 15 anos (36,36%).

Quanto à formação, apenas dois professores são formados em *Sociologia*¹⁰ (18,18%), os demais são formados em História (33,33%), Geografia (26,66%), Antropologia (6,66%), Ciência da Religião (13,33%) e Pedagogia (6,66%). Três deles declararam possuir mais de uma formação acadêmica, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Estes dados iniciais se apresentam extremamente relevantes por mostrarem que, em sua maioria, os entrevistados têm boa experiência em sala de aula e que tiveram oportunidade de lidar com vários materiais didáticos diferentes ao longo dos anos, podendo, assim, avaliar com maior precisão as questões postas.

Gráfico 2 – Formação dos professores que ministram aulas de Ciências Sociais (Sociologia, História e Geografia) nas escolas da rede estadual pública de Lucas do Rio Verde



Fonte: Autoria Própria (2026)

A pesquisa procurou, a partir deste ponto, saber qual era a percepção dos professores quanto a

¹⁰ É recorrente, no Brasil, a queixa sobre a falta de professores efetivamente formados em Sociologia que ministram a disciplina para os estudantes do Ensino Médio no País. Estas reclamações, antes de terem caráter meramente corporativista, buscam salientar a falta de profissionais devidamente treinados para lidar com esta área do conhecimento em particular. Este fato, afirmam estes autores, contribui para a precariedade do ensino de Sociologia nas unidades educacionais regulares do País e trazem consigo a falsa ideia de que a disciplina não tem relevância prática.

Este fato é apontado por Martins e Moser: “O papel dos profissionais da área é fundamental para a inserção do conhecimento sociológico no cotidiano escolar de jovens e adolescentes. Os primeiros professores de Sociologia foram advogados, médicos e militares, problema encontrado até hoje, pois há profissionais de outras áreas ensinando sociologia. Em função dessa substituição, a Sociologia passa a possuir um caráter histórico, geográfico, psicológico, proporcionando um conjunto de conceitos colocados em um lugar comum, levando a desafios, como desinteresse e a falta de sentido atribuída por parte dos jovens e da sociedade pela disciplina.” (Cf. MARTINS e MOSER, p. 120)

qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas de Mato Grosso e do material didático oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e, conseqüentemente, o entendimento do corpo docente aos conteúdos referentes às Ciências Sociais para os estudantes do nível médio matriculados nas escolas que participaram do levantamento.

No que tange a qualidade de ensino geral da rede pública estadual, as respostas se apresentaram bastante variadas e equilibradas, com três professores dando notas seis, sete e oito para o conteúdo, segundo a pergunta 04. Outros dois professores classificaram a qualidade da educação pública mato-grossense com uma nota quatro e uma nota 5. A média geral da resposta concedeu ao ensino público de Mato Grosso *nota 6,54*¹¹.

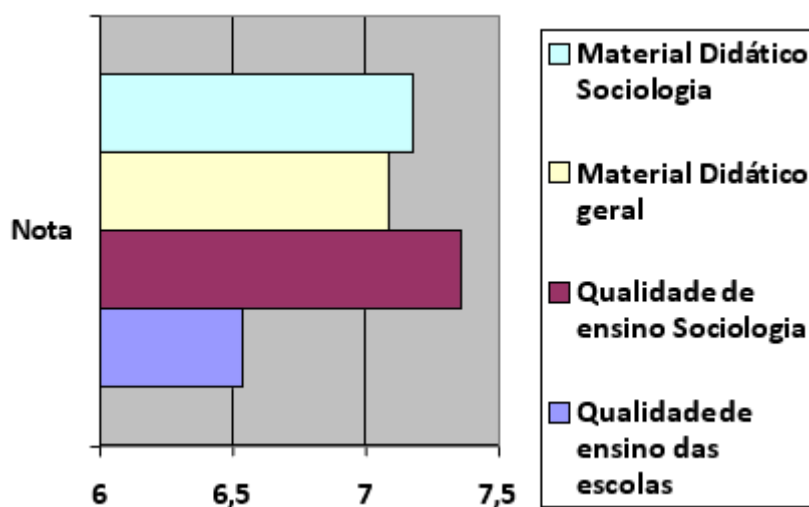
Já sobre a qualidade de ensino das Ciências Sociais (Sociologia, História e Geografia) na rede de ensino público, sob os mesmos critérios, a avaliação foi mais positiva, tendo notas que variaram de seis a nove, com maior concentração na nota oito. Na média, para as Ciências Sociais, os professores que responderam ao questionário, foi dada nota 7,36.

O material didático, sob um panorama geral, também foi avaliado segundo o mesmo crivo. Em uma escala de zero a dez, os professores fizeram uma avaliação bastante esparsa, com notas variando de cinco a dez, com maior concentração na nota sete, o que construiu uma média de 7,09.

Ainda sobre o material didático, mas tratando especificamente do conteúdo para as disciplinas de Ciências Sociais, com ênfase à Sociologia, a avaliação se apresentou ligeiramente mais positiva, com notas variando entre cinco e dez, com maior concentração – três respostas (27,27%) – para a nota oito. Segundo os professores, portanto, o material didático específico para Sociologia recebe em média a nota 7,18, como apresenta o gráfico seguinte.

¹¹ A avaliação feita pelos professores, conferindo nota tão baixa à qualidade de educação nas escolas da rede pública de Mato Grosso não é aleatória. Sua percepção converge tanto com os resultados colhidos pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – medido pelo Governo Federal do Brasil quanto pelo Índice PISA – Programme for International Student Assessment – da OCDE. Segundo este último, o sistema educacional brasileiro figura entre os piores classificados no ranking mundial de qualidade, aparecendo na 57ª posição entre 80 países e avalia o desempenho de mais de 600 mil estudantes. Entre outras coisas, o índice aponta que, em língua portuguesa, apenas 2% dos alunos brasileiros têm desempenho acima da média e 43% deles sequer atinge a nota mínima aceitável. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019)

Gráfico 3 – Visão dos professores entrevistados sobre a qualidade de ensino nas escolas da rede de ensino público do estado de Mato Grosso e avaliação do material didático empregado nas aulas



Fonte: Autoria Própria (2026)

Em um terceiro momento da pesquisa, as perguntas foram feitas com o intuito de auferir diretamente a questão do uso e da relevância dos clássicos da Sociologia (Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber). Neste sentido, pode-se constatar que a maioria dos professores não faz uma boa avaliação do material didático, posto que 66,66% das respostas concordam que o material didático distribuído pela Secretaria Estadual de Educação aborda estes teóricos *de maneira precária*¹², com concentração de seis respostas (50% dos casos) indicando que o conteúdo cita estes autores de forma superficial.

Este posicionamento do material didático é discrepante à visão dos professores sobre os clássicos, uma vez que 54,54% deles entendem que estes pensadores têm relevância concreta ou absoluta para o entendimento da Sociologia como instrumento de compreensão do meio social onde os estudantes estão inseridos. Outros dois professores (18,18%) afirmaram que os clássicos têm relevância relativa e três respostas (27,27%) dão pouca relevância aos teóricos citados.

Por fim, o questionário solicitou que os entrevistados indicassem qual seria o *grau de relevância*¹³

¹² Os professores que participaram desta pesquisa responderam outra questão que não foi abordada diretamente no corpo deste trabalho, mas que merece ser citado para melhor interpretação da questão sobre a relevância dos clássicos dentro do material didático:

Em um dos momentos da entrevista foi perguntado: *Para o senhor, o que é mais importante dentro de um material didático adequado?*

As respostas à esta pergunta apresentaram concentração de 31,25% no item “*capacitação do estudante de avaliar a sociedade juntando teorias e práticas*” e, logo em seguida, com 18,75% das citações, os professores escolheram o item “*o conceito teórico*”. Em terceiro, reforçando este olhar, ficou o item “*metodologia científica básica para avaliar dados e conceitos*”, com 12,5% das opiniões.

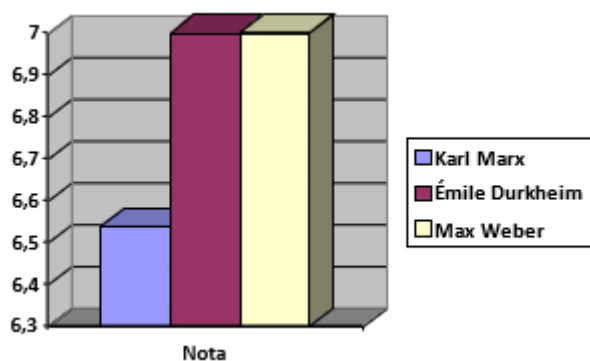
Há a percepção entre os entrevistados de que o professor e o material didático devem oferecer aos estudantes melhores mecanismos interpretativos. No entanto, afirmam, os docentes encontram resistência a esta prática dentro do próprio material didático, que reduz o debate das esferas da realidade social a um emaranhado de eventos que precisam ser “criticados”, mesmo que o aluno não disponha de instrumentos conceituais e epistemológicos mínimos para fazê-lo. (Nota do Autor)

¹³ Esta questão apresentou, por parte de dois entrevistados, respostas que acabaram gerando ruído na média final. Em um dos questionários

de cada clássico da Sociologia dentro do material considerado adequado para os alunos das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso:

- **Karl Marx** - As notas indicaram que Karl Marx é o autor com menor validação por parte do grupo pesquisado, tendo recebido notas que variaram entre um e dez, com prevalência para a nota oito (três ocorrências – 27,27% dos casos), tendo recebido, em média, pontuação 6,45;
- **Émile Durkheim** – A abordagem da metodologia sociológica de Durkheim recebeu notas que variaram de zero a dez, com maior ocorrência da nota oito. A média final atingiu pontuação 7, e;
- **Max Weber** – A proposta de análise social weberiana se apresentou com também com avaliação mais positiva por parte dos entrevistados. Os conceitos de Weber receberam notas entre zero e dez, com prevalência às notas sete e nove (com três citações para cada uma – 27,27%). Para as abordagens teóricas de Weber a média final também ficou em 7.

Gráfico 4 – Grau de relevância de cada clássico da Sociologia na construção das ferramentas de leitura do espaço social segundo os professores entrevistados



Fonte: Autorial Própria (2026)

4 EM RESUMO...

O que se pôde avaliar foi um posicionamento crítico dos professores que ministram a disciplina de Sociologia nas escolas que participaram da pesquisa, independentemente de sua formação acadêmica original, no que diz respeito ao conteúdo do material didático distribuído às escolas da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso.

Em suma, o que auferiu das respostas colhidas é que a maioria dos docentes entrevistados considera: (a) a qualidade de ensino da rede pública mato-grossense como deficiente (nota 6,54), (b) o material didático destinado ao ensino de Sociologia passível de melhoras (índice médio: 7,18); (c) com pouca

o entrevistado atribuiu nota 1 para Karl Marx e notas oito e nove para Émile Durkheim e Max Weber; já no segundo caso houve exatamente o oposto, com o entrevistado atribuindo nota nove para Marx e zero para Durkheim e Weber. (Nota do Autor)

abordagem aos clássicos da Sociologia (66,66% dos casos), e; (d) necessidade de abordagens mais robustas à metodologia científica, capacitando os estudantes a interpretar os fatos e a ação social de maneira mais conexa e profunda, fugindo de leituras superficiais ou fortemente atreladas ao senso comum.

As críticas são consonantes às respostas dadas à última pergunta do questionário, que avaliou a percepção dos entrevistados quanto ao conjunto de informações disponibilizadas no material didático distribuído. Para a maior parte dos entrevistados (63,63%) o conteúdo, embora ainda satisfatório, carece de correções; já 27,27% dos professores afirma que o material contém deficiências severas que demandam correção imediata. Apenas um professor (9,09%) considerou o material como plenamente satisfatório.

Evidenciou-se, portanto, que os professores entrevistados anseiam por um material didático que os auxilie a ofertar aos seus alunos uma formação sociológica conceitualmente melhor estruturada, profunda e ampla, colaborando para a formação de um senso crítico que não seja uma prática tautológica – de viés narcisista e parnasianista – eternamente presa a si mesma, mas que se torne, efetivamente, uma ferramenta útil ao longo da vida de cada estudante, contribuindo solidamente para sua interpretação de si, de seu meio, das forças econômicas-culturais-políticas que agem sobre a realidade e de como aplicar seu conhecimento para melhor se colocar como agente das mudanças que ele acredita serem as melhores dentro do espaço onde habita.

Por fim, foi possível entender que os docentes enxergam uma sobrecarga, eventualmente exaustiva, de discursos sociológicos, historiográficos e econômicos ligados ao marxismo clássico e às suas releituras posteriores. Isso, naturalmente, não representa uma objeção completa às ideias de Karl Marx, mas deixa destacado que há clara tendência em se reduzir a supervalorização dada a este teórico e aos seus intérpretes posteriores dentro do material didático ofertado aos estudantes. Este posicionamento, enfatize-se, procura, ao olhar destes professores, jogar igual luz a outras correntes teórico-metodológicas também valiosas às Ciências Sociais ao longo dos últimos dois séculos.

5 UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O QUE SE VIU

As contradições apresentadas pela rede de educação pública no estado de Mato Grosso são consonantes àquilo que se verifica no Brasil desde seu período colonial, resultado direto da política de estatização da educação posta em prática pelo Marquês de Pombal. Ao expulsar dos *jesuítas*¹⁴ de todas as

¹⁴ Del Priore chama atenção para as inovações trazidas pelos padres jesuítas à educação de sua época:

“Os jesuítas ajudaram a fazer a passagem entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos. Substituíram a instrução técnica dirigida indiscriminadamente a jovens e velhos por uma formação social e moral, rigidamente hierarquizada, dada em classes separadas por sexo e idade. Foram eles também os primeiros educadores a dar atenção para a especificidade da infância, preocupando-se com o conhecimento da psicologia infantil e o desenvolvimento de um método de ensino compatível com essa psicologia”. (DEL PRIORE, p.59)

Esta observação põe em xeque a interpretação relativamente generalizada, exposta com certa frequência no material didático distribuído para as escolas de Ensino Médio e em textos voltados à formação de professores que atuarão neste estágio da educação, de que sempre houve uma política educacional dicotômica no Brasil, oferecendo treinamento puramente filosófico

terras portuguesas, fechando escolas, Pombal reduziu praticamente a nada o número de professores aptos a ensinar qualquer rudimento de leitura, matemática ou técnica fabril, principalmente nas pequenas cidades rurais, e acabou por *restringir a educação*¹⁵ a grupos econômicos capazes de arcar com longas estadias na *Europa*¹⁶.

Esta política de dupla mão: por um lado desmantelando o sistema de educação voltado para a qualificação da classe trabalhadora e, por outro lado, mantendo alguns poucos núcleos educacionais destinados a atender – com a qualidade necessária – os interesses dos grupos econômicos hegemônicos, se tornou a tônica ao longo de toda a História da Educação no Brasil, gerando um crescente custo de oportunidades.

A princípio, estes custos de oportunidades foram mascarados através de uma leitura bastante particular da teoria das vantagens comparativas de David Ricardo, onde o princípio da especialização se tornou uma espécie de “*Lei do Investimento Exclusivo*”¹⁷ em nichos de mercado, mais especificamente no setor agroexportador. Ao contrário do que se possa imaginar, este entendimento não ficou restrito aos

para as classes mais ricas em contradição a uma qualificação para trabalhos braçais, com pouco apelo ou aderência à prática intelectual, destinado aos grupos mais pobres, cuja única finalidade era perpetuar a manutenção do sistema de exploração colonial.

Se é verdade, pois, que a estrutura educacional oferecida nos centros urbanos daquela época era diferente daquilo encontrado nas missões jesuíticas, está longe de ser correta a interpretação tácita e imediata feita por alguns autores – notadamente aqueles que seguem as correntes do marxismo clássico – que reduzem a História do sistema educacional brasileiro à uma estrutura de “*luta de classes*” no Brasil entre os séculos XVII e XVIII.

Portanto, ressalte-se que a diferenciação da natureza das unidades educacionais urbanas e das missões cumpriam muito mais um plano de fortalecimento da presença portuguesa na América do que um sistema previamente determinado de exploração do trabalho por uma casta simbólica determinada. Era, neste sentido, tão necessário a Lisboa qualificar um corpo burocrático minimamente apto para administrar os serviços do Estado quanto urgia, em igual medida, a ampliação do número de trabalhadores – colonos ou nativos – capazes de cultivar a terra, explorar riquezas naturais e, consequentemente, ampliar a arrecadação tributária do Tesouro da Coroa. (Nota do Autor)

¹⁵ A partir da intervenção do Marquês de Pombal, informa Cardoso, é possível se afirmar que uma educação puramente voltada para atender os interesses de uma elite burocrática se estabelece no Brasil:

“... a educação não era obrigatória e (...) seu destino não era a população em geral, partindo o governo do princípio que era impraticável montar uma rede escolar que abrangesse todo o território do Reino luso e seus domínios. Portanto, visando ao bem do interesse público é que se classificavam os súditos em grupos diversos, ou seja, o governo considerava apenas (...) o destino profissional dos estudantes em potencial que seriam beneficiados com o aumento da oferta escolar.” (CARDOSO, p. 184)

¹⁶ Nogino corrobora este entendimento ao destacar que “... o resultado da decisão do Marquês de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação na colônia.” (NOGINO, p. 15)

¹⁷ Luz (1975) argumenta que o período do Império foi marcado pelo consenso sobre a vocação agrícola da economia brasileira. Os expoentes do debate da época, o Visconde de Cairu (José Maria da Silva Lisboa) e Tavares Bastos (...) argumentavam que o Brasil deveria especializar-se nas atividades agrícolas e na extração mineral, dadas as vantagens comparativas existentes, particularmente a abundância e a qualidade das terras cultiváveis. A especialização na produção agrícola e o comércio com países produtores de manufaturas seria peça central para a ampliação da prosperidade econômica do Brasil e de seus parceiros comerciais.” (CURADO, 2013)

Este ponto de vista é corroborado por Castro, que afirma: “Tavares Bastos, por exemplo, defendia explicitamente que o Brasil não teria uma vocação industrial, ‘não devendo lutar contra a sua própria natureza’. Na realidade, o desenvolvimento de atividades industriais geraria diversos problemas para a economia, com destaque para o encarecimento dos alimentos e o agravamento do problema de escassez de mão-de-obra.” (CASTRO, 1985)

cafeicultores, agropecuaristas e donos de engenho de cana-de-açúcar *do século XIX*¹⁸, mantendo-se firme como bússola da política macroeconômica nacional ao menos até a *crise da Bolsa de Nova York*¹⁹, em 1929²⁰.

Outro fator que serviu para esconder as discrepâncias e desequilíbrios entre os modelos educacionais aplicados às classes sociais no Brasil foi a crença, desenvolvida desde a metade do século XIX, por parte dos donos de terra, que bastaria o investimento em equipamentos com maior aporte tecnológico para aumentar a produtividade, ampliando a lucratividade de suas lavouras. A mão de obra existente, argumentavam eles, se adaptaria às novas tecnologias em pouco tempo de manuseio, sendo desnecessário, portanto, qualquer investimento mais robusto na educação e *qualificação dos trabalhadores*²¹.

¹⁸ Curado, por exemplo, explica que entre as décadas de 1890 e 1920, apesar do desenvolvimento do setor industrial em relação ao período anterior...

“... as discussões sobre o papel da industrialização para o desenvolvimento brasileiro podem ser classificadas como marginais, tanto da perspectiva acadêmica, quanto de sua influência na execução de políticas econômicas voltadas ao desenvolvimento da indústria. Furtado (1968), entre outros, defende que as políticas econômicas instituídas pelo governo até a década de trinta serviam aos interesses econômicos da burguesia cafeeira”.

¹⁹ Este evento em particular quebrou a hegemonia deste ponto de vista e trouxe à tona a linha de pensamento que defendia conceitos do nacional-desenvolvimentismo voltado a um programa de substituição de importações segundo as teses, principalmente, do economista argentino Raúl Prebisch, que encontraram posterior apoio no Brasil em Celso Furtado.

Observando os movimentos do mercado internacional ao longo das décadas, Prebisch segue na contramão das teses de David Ricardo sobre as vantagens comparativas e afirma que, ao contrário do que pensa o teórico inglês, haveria uma “*deterioração nos termos de troca*” na relação entre as economias centrais e os países periféricos. Em outras palavras, Prebisch questiona...

“... a validade da divisão internacional do trabalho. Segundo esta, o progresso técnico dos centros se distribuiria para a periferia pela baixa nos preços dos produtos manufaturados (em razão do aumento de sua produtividade). Desta maneira, os produtos primários da periferia, de menor produtividade, teriam um maior poder de compra, conforme evoluísse a técnica nos centros, não cabendo a industrialização da periferia do sistema.

Prebisch desmente este pressuposto da distribuição do progresso técnico, afirmando que desde o final do século XIX, os preços dos produtos primários vêm se deteriorando em relação aos preços dos produtos manufaturados dos centros. Ou seja, por não terem sido repassados os aumentos de produtividade na baixa dos preços, o progresso técnico tem se concentrado nos centros. Esta deterioração era explicada pelo movimento cíclico da economia. Na fase descendente do ciclo, a queda nos preços dos produtos primários era maior do que a sua elevação na fase ascendente. Enquanto isto, os preços dos produtos manufaturados produzidos nos centros resistiam à queda.” (COUTO, pp. 50 e 51)

²⁰ A visão de que o Brasil deveria manter um trajeto econômico alinhado com uma política exclusiva à agroexportação, mesmo depois da quebra da Bolsa de Nova York, ainda encontrava fervorosos defensores dentro das esferas de tomada de decisão mais importante do país. Entre estes economistas encontrava-se Eugênio Gudín, para quem, “*mantida a expansão da matriz industrial à base de proteção das pesadas tarifas aduaneiras e do câmbio cadente, continuaremos a ser um país de pobreza, ao lado do rico país que é a Argentina*” (CURADO, p. 618).

Naquela época, ainda mais do que hoje, a atividade econômica argentina se baseava na exportação de produtos primários ou pouco processados, com maior ênfase à atividade pecuária. O ponto de vista do Gudín, portanto, ainda se prendia muito fortemente nos conceitos de “*vocação econômica natural*” de David Ricardo, a exemplo do posicionamento comum dos teóricos de vertente liberal do século XIX. (Nota do Autor)

²¹ Cano irá evidenciar esta preferência à tecnologia em detrimento aos investimentos em educação fazendo referência à implantação de alguns implementos agrícolas nas lavouras cafeeiras a partir da década de 1850, quando a Coroa do Brasil proibiu o tráfico negreiro, encarecendo a mão de obra existente:

“*A alta dos preços dos escravos, que vinha ocorrendo desde o início da década de 1830, acelera seu nível após 1850 (...) Esse aumento anormal de preços fez com que houvesse uma transferência de escravos antes alocados nos serviços urbanos, para a atividade do café.*

[A partir de 1870], o uso do arado já se torna maior e, graças à melhor topografia, parte desta lavoura pode introduzir a máquina carpideira, que utilizando um homem e um animal, substituía, com vantagem, o trabalho de seis escravos (...) A Produtividade econômica crescerá ainda mais, com a introdução do uso das máquinas de beneficiamento de café.

... a introdução de novos equipamentos permitia uma considerável melhoria da qualidade e da apresentação do café, que resultava em melhorias equivalentes a 33% do preço recebido [no mercado externo]”. (pp. 39 e 40)

Estes entendimentos comuns à elite agroexportadora brasileira do século XIX fizeram com que a maior parcela das iniciativas da *Coroa*²² sobre a política educacional gerasse poucos efeitos positivos sobre a sociedade do país. Em resumo, embora a meta do Estado fosse claramente a de reverter o caos instalado pelas reformas do Marquês de Pombal e *ampliar a oferta de educação para a população brasileira*²³, o que se registrou foi o efeito quase *contrário*²⁴.

O terceiro fator que deve ser posto à mesa para que haja entendimento mais robusto sobre o estado de coisas que levou a educação – brasileira no geral e mato-grossense em particular – para sua atual situação, tem a ver com o *posicionamento racista*²⁵ que se desenvolveu dentro da elite agroexportadora daquela época. Nesta trilha, o discurso vigente defendido pelos donos de terras era: (1). por um lado, a legitimação do sistema escravocrata, encoberto no final do século XIX por um discurso *pretensamente científico*²⁶, e; (2). paralelamente a isto, estes atores sociais se colocavam na condição de serem, eles

Outro fator relevante para a redução dos custos de produção para os cafeicultores paulistas, a partir da década de 1860, foi a implementação das linhas férreas: “*A introdução do sistema ferroviário, sem dúvida alguma, provocou redução apreciável nos custos de transporte do café, anteriormente feitos em carro de boi ou através de tropas, em direção aos mais próximos portos fluviais e marítimos da região*” (CANO, p. 36)

²² Boaventura aponta, por exemplo, que Dom João, desde que aportou no Brasil, buscou instrumentalizar as terras lusitanas na América com o mínimo de instituições capazes de suprir o país com profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, aponta:

“*Tão logo chegou ao Brasil, na sua passagem pela Bahia, o Príncipe Regente abriu os portos às nações amigas e criou o curso de Medicina e Cirurgia junto ao Hospital Militar.*

A ação realizadora atingiu os setores da economia, da política, da agricultura, com destaque para o ensino. Cursos que até então não existiam foram criados em área diversas. Com o curso médico, iniciou-se um período novo para o ensino superior público, pois até então só havia o ensino superior religioso. A propósito, Luiz Antônio Cunha (1986, p. 67), ao analisar o ensino superior no Império (1822 a 1889), observou que, em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino superior que vinha do período colonial. Criaram-se “cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais.” (BOAVENTURA, p. 129)

²³ Dom Pedro I, tão logo tenha assumido a Coroa do recém fundado Império do Brasil – emancipado de Portugal em setembro de 1822 – passou a defender diretamente a ampliação do sistema educacional para o maior número possível de seus súditos. A exemplo de seu pai, o novo Imperador fez constar no ordenamento jurídico constitucional brasileiro que “*a instrução primária deve ser gratuita a todos os cidadãos como direito civil e político universal*”. Este princípio está exposto no Título 8º, Artigo 179, inciso XXXII da Constituição do Império de 1824. (Nota do Autor)

²⁴ A despeito de todas as medidas tomadas pelo Estado, no entanto, a população negra continuava invisível no tocante à cidadania. Para os filhos dos negros (mesmo os libertos), como diz Viveiros, “*... não tinham a opção de educação, para eles o dever era se transformar em cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos de elites eram ensinados por professores particulares*” (VIVEIROS, P. 04)

²⁵ Peixoto Parron, por exemplo, recorda os panfletos apócrifos que apareciam publicados ao longo das três décadas que antecederam a abolição da escravidão no Brasil, defendendo a tese de que que o negro possuía condições físicas que o associavam à força bruta e ao trabalho físico intenso:

“*... só o negro pela sua estrutura orgânica de pele, pode resistir à ação da impressão do sol; que este mesmo ente, pela sua particular ação do bofe (pulmão), entranha muito diversa dos brancos no ser das suas funções, que só ele pode estar exposto à ação de um ar muito rarefeito, o qual muito imediatamente mata o branco; e que só ele, pela sua respiração particular, pode descer às cavas das minas, para interter (SIC) e avançar os efeitos da mineração, os quais sustentam e dão vida ao Estado.*” (PEIXOTO PARRON, p.48)

²⁶ Neste sentido, Sílvia Romero, por exemplo, tecia duras críticas à miscigenação racial como a causa do atraso social e econômico do Brasil frente às demais nações do mundo:

“*Povo que descendemos de um estragado e corrupto ramo da velha raça latina, a que juntaram-se o concurso de duas das raças mais degradadas do globo, os negros da costa e os peles vermelhas da América [...] de que resultaram o servilismo do negro, a preguiça do índio e o gênio autoritário e tacaño do português (que) produziram uma nação informe e sem qualidades fecundas e originais*”. (AURELIANO, SANTANA e DIONÍSIO, p. 263)

mesmos e ninguém mais, os agentes capazes de conduzir a sociedade brasileira rumo ao progresso e à civilização, justificando até mesmo a existência de *governos de tendências antidemocráticas*²⁷.

A despeito destas iniciativas, interesses de líderes regionais, ligados aos proprietários de terra e ao regime escravocrata, interpretavam e aplicavam as leis segundo interesses patrimonialistas e personalistas. Dito de outro modo, se uma lei qualquer fosse promulgada, determinando a *ampliação da oferta de escolas e professores*²⁸ em alguma região ou província, sua aplicação só ocorreria à medida que atendesse aos *interesses dos políticos locais*²⁹. Como estes agentes políticos compunham um único grupo de interesse, executor e fiscalizador das ordenações do Império, então qualquer medida punitiva a uma eventual desobediência tinha remota possibilidade de ocorrer.

O saldo deste emaranhado de situações mostra que o século XX, no Brasil, é inaugurado sob um quadro pouco auspicioso: índices de analfabetismo total da população em níveis *extremamente elevados*³⁰, eugenia justificada por discursos pretensamente científicos e acesso à educação de qualidade restrito aos

²⁷ Exemplo deste posicionamento, já citado neste trabalho, é o exposto por Oliveira Viana, que via o povo brasileiro como inepto, desprovido de vontade própria e tendido a seguir um líder capaz de administrar o Estado com “*punho forte*”:

“... o povo [brasileiro] é afeito às decisões de seus superiores, principalmente seus governantes, que sabe lidar com maestria e ‘punho forte’ na governança de grandes propriedades de terra. É como se o povo, de um modo geral, não tivesse a capacidade de se autogerenciar (...) em última análise, se compara à ideia de um povo destituído de vontade própria e que precisa de um orientador, um adestrador para canalizar esta vontade.” (Cf. BAADE e BONIN, pp. 221 – 223)

²⁸ Desde Dom João se propôs ampliar a oferta de cursos profissionalizantes. Além das Academias Militares e cursos de Química, Farmácia, Medicina, Matemática e Engenharia, foram decretadas as fundações de cursos profissionais de Ciências Econômicas e Agricultura:

“Algumas iniciativas contemplaram o ensino profissional. Ainda na Bahia, por decreto de 23 de fevereiro de 1808, foi instituída a cadeira de Ciência Econômica, a ser ministrada no Rio de Janeiro por José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu, seguidor do liberalismo clássico de Adam Smith e perito na disciplina econômica (...) Uma preocupação maior induziu a criação do curso de Agricultura na Bahia, em Salvador, que era a segunda cidade em importância pelo seu movimentado porto, com exportação de açúcar, fumo e outros produtos” (BOAVENTURA, p. 135)

Outra medida relevante foi posta em prática por Dom Pedro II, com a criação das Escolas Normalistas, que tinham como objetivo central ampliar a oferta de professores para as escolas de ensino fundamental para as crianças. Com a fundação das primeiras Escola Normalista, em Niterói – RJ (1835), Salvador – BA (1836), Fortaleza – CE (1845) e São Paulo – SP (1846), o Império planejava oferecer mais professores devidamente formados para lecionar nas escolas, principalmente naquelas cidades onde o índice de analfabetismo absoluto ainda se aproximava à totalidade da população, dando cumprimento às determinações da Constituição de 1824, como já citado. Seu modelo decorria de uma proposta brevemente posta em prática na França pós-Revolução, em 1795, que reforçava a ideia de uma base educacional laicidade, gratuidade, ação estatal e universalização da educação. (Nota do autor)

²⁹ Neste ponto há se dar a devida atenção àquilo que apontam Xavier, Ribeiro e Noronha sobre os professores normalistas que lecionavam nas escolas públicas custeadas pelas províncias e pequenos municípios. De acordo com estes pesquisadores, os docentes das cidades pequenas viviam uma realidade bastante dispar em relação aos seus pares empregados nas escolas das capitais e, por isso, poucas eram as pessoas que se propunham a frequentar os cursos e se tornarem professores:

“Os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o período Imperial, e a expansão do ensino normal foi limitada não apenas devido à falta de professores, mas especialmente à ausência de alunos” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, p. 86)

Conforme aponta relatório da OCDE em 2021 sobre a situação da formação geral dos professores no Brasil o problema persiste. De acordo com o texto, a organização: (1). Encontrou desafios relacionados à qualidade dos professores, observando que os recrutamentos geralmente requerem baixos níveis de habilidade em relação a outros graduados do ensino superior no Brasil, e que os salários são comparativamente baixos; (2). observou que os níveis de apoio e formação em serviço são muito heterogêneos em todo o país, e; (3). destacou que a gestão escolar é, muitas vezes, de baixa qualidade, em parte em decorrência de práticas de nomeação política. (OCDE, p. 08)

³⁰ Dados do Governo Federal indicam que, em 1900, 65,3% da população brasileira era composta por analfabetos totais. Este quadro permanece inalterado até o censo de 1920, quando se constatou que 65% dos brasileiros continuavam a se declarar completamente analfabetos. (Fonte: IBGE – in: INEP, p. 06)

maiores centros urbanos do país. Some-se a isso tudo o ideário spenceriano-positivista, difuso entre a *intelligentsia* nacional, de que a população, embrutecida e mestiça, precisava urgentemente ser “civilizada”³¹. As escolas, notadamente as das pequenas cidades e áreas rurais, deveriam contribuir para o sucesso desta tarefa:

“Exemplo disso são as modalidades das escolas isoladas, escola singular, escola distrital, escola rural, escola urbana, escola modelo, escola unitária, escola das primeiras letras, escolas rudimentares. Por outro lado, essas ‘modalidades’ de escolas passaram a conviver, ainda que de forma incipiente, com a forma mais racionalizada da educação primária: os grupos escolares, que colocaram em relevo o movimento de constituição de outra modalidade de escola no período estudado; ao mesmo tempo, apontaram projeto civilizador republicano via educação tendo nos grupos escolares um importante espaço à compreensão da estratégia de intervenção estatal para civilizar as classes populares.” (Ferreira e Carvalho, p. 02)

A ideia de “civilizar as classes populares” defendida pela elite intelectual-política dos primeiros anos pós-Golpe da República tinha como lastro, portanto, o conceito de remodelar a sociedade brasileira não para o exercício da democracia ou da cidadania ativa ou, ainda, para a formação técnica-profissional, mas para aquilo que se enxergava como o melhor exemplar da racionalidade nacional de sua época: o bacharel, nascido nas castas mais ricas do país, francófono ou anglófono, e educado em alguma universidade da Europa:

³¹ Sob o olhar de Sílvio Romero, por exemplo, caberia à educação estatal oferecer aos brasileiros o norte civilizador necessário, extraindo-lhe qualquer herança negra ou indígena. Para Romero, portanto, a escola tinha um tom civilizador na medida em que reforçava nos brasileiros sua herança lusitana e europeia:

“Assim, se estudarmos nossas origens, desde que foram lançadas as bases da nossa nacionalidade, encontramos o nosso genuíno ascendente europeu: a gente de Camões e não outra qualquer...Que somos nós? Um prolongamento da civilização lusitana, um povo luso-americano, o que importa dizer que este povo, que não exterminou o indígena, encontrado por ele nesta terra e ao qual se associou, ensinando-lhe a sua civilização, que não repeliu de si o negro, a quem comunicou os seus costumes e a sua cultura, predominou, entretanto, pelo justo e poderoso influxo da religião, do direito, da língua, da moral, da política, da indústria, das tradições, das crenças, por todos aqueles invencíveis impulsos e inapagáveis laços que movimentam almas e ajuntam homens”. (ROMERO in SOUZA, pp. 82 e 83)

Em seu entendimento, somente através da valorização da cultura portuguesa legítima a sociedade brasileira conseguiria se livrar “das condições de nossa mestiçagem extensíssima sem alterar a fisionomia histórica da nação; o que obsta a que sejamos um outro Haiti ou um outro São Domingos sem o perigo de transformarmo-nos em conquistas da Alemanha ou da Itália” (ROMERO in SOUZA, P. 83)

“O bacharel confunde-se com o intelectual no contexto cultural do período, e a crítica a ambos é, muitas vezes, a mesma (...) A formação cultural do bacharel era, porém, marcada antes por um diletantismo de fundo clássico e literário que pela especialização profissional. O que distinguia o bacharel e servia-lhe como fator de distinção cultural era um certo verniz cultural, normalmente de formato eclético e diletante. No bacharel temos, assim, uma contradição: um indivíduo de formação universitária, mas que, por sua formação eclética, termina por revelar-se um autodidata a consumir indiscriminadamente uma cultura superficial.

Os limites do debate no qual o bacharel participou foram, por outro lado, os limites do liberalismo brasileiro, do qual ele ficou como a figura emblemática, para o bem e para o mal (...) O bacharel representou, portanto, as possibilidades e contradições do liberalismo brasileiro e, por isto mesmo, foi através da crítica ao bacharel que se constituiu, em boa parte, a crítica ao liberalismo.” (Souza, p. 60)

Civilizar, em última análise, também dizia respeito a construir, no universo simbólico dos brasileiros, conceitos que aglomerasse a todos, independentemente de qualquer origem étnica, sob a égide de um patriotismo de Estado ou, nas palavras de Habermas, do *patriotismo constitucional*³². Assim, a escola passa a ser um instrumento estatal destinado a anular traços culturais diversos tanto da população mestiça brasileira quanto dos filhos dos imigrantes alemães, italianos, libaneses, japoneses ou poloneses nelas matriculados.

Este patriotismo de Estado, que já tinha forte apelo dentro das correntes positivistas que criaram as condições para que ocorresse o *Golpe da República de 1889*³³, ganha corpo a partir da criação do MEC – Ministério da Educação – no governo de Getúlio Vargas. O MEC nasce, portanto,

³² Habermas partirá da “dialética do reconhecimento” de Hegel para apresentar sua teoria sobre o patriotismo constitucional. Segundo ele, em sociedades multiculturais, subjaz a dificuldade de se constituir laços sociais coesos através das bases tradicionais que compõem o sentimento de patriotismo, tais como: religião, língua, família, folclore e História, por exemplo. Tendo como base a experiência dos estados totalitários nazi-fascistas surgidos na Alemanha e na Itália de seu tempo, Habermas então propõe que um novo sistema de reconhecimento e cidadania seja aplicado para a formação do conceito de patriotismo:

“A resposta, que começa a se desenhar em Sternberg influenciado por Jaspers, mas adquire contornos mais sólidos em Habermas e Müller, parece passar pela valorização do constitucionalismo, na medida em que os princípios e valores da Constituição buscariam reproduzir não o consenso de determinado grupo ou etnia, mas da totalidade (formada a partir de uma pluralidade heterogênea) de pessoas habitantes de determinado território sintetizado como Estado-nação.

Aqui surge a ideia de um patriotismo constitucional. A expressão ‘patriotismo’ talvez não seja muito evidente, mas ela é empregada pelos filósofos estudados justamente para apontar a necessidade de se respeitar e cultivar a Constituição, pois ali se encontra o pilar que pode sustentar uma sociedade multicultural e democrática.

Ainda assim a mera formalização de uma Constituição não é suficiente para garantir a coesão social. É necessário o ‘patriotismo’, isto é, o estímulo constante aos indivíduos se reconhecerem na Constituição. Isto não significa, evidentemente, que todos devem concordar com cada tópico da Constituição, mas na disposição de se reconhecer na Constituição, de entender esta como resultado das dialéticas internas historicamente falando em determinada sociedade. Pode-se argumentar no sentido de alterar e aperfeiçoar elementos da Constituição, mas não o da sua supremacia enquanto mantenedora ou estimuladora da coesão social. E este processo passa por aquilo que Hegel define como dialética do reconhecimento, do Eu sair de si e reconhecer o Outro a partir do Nós.” (SOARES, p. 03)

³³ Era necessário, à esta elite político-econômica, contar a sua versão da História e de como a sociedade brasileira era composta, segundo o olhar que mais favorecesse quem estivesse na direção do país. É neste sentido que Medeiros comentará a função da historiografia neste período:

“... a produção historiográfica esteve por muito tempo relacionada à construção dos Estados-nações, pois contribuía para a criação de uma identidade nacional e de um sentimento de pertencimento à nação, com a narrativa de um passado glorioso, utilizado pelas elites dominantes como um instrumento de legitimação de poder.” (MEDEIROS, p. 844)

No entanto, como o Brasil acabara de passar por um período de destruição de suas instituições por meio de um Golpe de Estado que redundou na queda do Império e a imposição de uma república, seria necessário outro tipo de esforço ainda maior: recontar a História, substituir personagens e desconstruir fatos e narrativas, apresentando em seu lugar um novo arcabouço teórico e um novo contexto, mais adequado àquilo almejado pelos novos mandatários do país. (Nota do Autor)

TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA: RELEVÂNCIA CONCEITUAL OU APLICAÇÃO DESNECESSÁRIA? A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS CLÁSSICAS E O MATERIAL DIDÁTICO USADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LUCAS DO RIO VERDE - MATO GROSSO

“Como característica da centralização com a qual o governo agora passava a encarar a estrutura educacional brasileira, os conteúdos e as orientações metodológicas para o trabalho pedagógico agora eram elaborados pelo Ministério da Educação (...) Colégios locais agora não tinham mais a liberdade de elaborar programas próprios, uniformizando o ensino em território brasileiro, com maior controle do governo federal. (...)”

O Brasil era apresentado como uma democracia racial que estava, aos poucos, ‘embranquecendo’ a sua população em virtude do maior índice de imigração dos europeus e da sua maior ‘robustez física’, além da proibição do tráfico de escravos. Nota-se, portanto, que a produção didática ignora o componente negro na constituição étnica brasileira em virtude dessa ser considerada uma raça inferior, ideia amplamente difundida por algumas correntes científicas da época, pautadas no chamado Darwinismo Social. (...)”

... os projetos educacionais da época situavam a educação dentro do projeto de desenvolvimento capitalista, principalmente se for levada em conta a implementação dos cursos técnicos profissionalizantes, que objetivava a formação de mão de obra qualificada para a crescente indústria, sendo esta, aliás, uma das características do sistema educacional da época: ensino secundário para as elites e ensino técnico para as classes menos favorecidas, fato que contribuiu para o desenvolvimento do sistema capitalista.” (Medeiros, pp. 847 e 848)

Esta realidade se aprofunda ainda mais a partir de 1937, quando mais um Golpe de Estado funda o Estado Novo. Deste ponto em diante, o Ministério da Educação passa a fazer parte de uma rede de *propaganda ideológica*³⁴ aos moldes de outros *regimes totalitários*³⁵ em curso na mesma época, como o nazismo de Hitler, o fascismo de Mussolini e o comunismo de Stálin.

Guardadas as devidas proporções e nuances pontuais, é possível se afirmar que esta política educacional, centrada no Estado como razão primaz da vida socioeconômica dos brasileiros e na figura dos governantes como condutores do povo rumo ao progresso, sobreviveu ao período Vargas e atravessou praticamente todo o século XX, encontrando seu relativo esgotamento em 1985, com o fim do regime militar implantado em 1964 após outro Golpe de Estado.

Isso implica dizer, com algum grau de certeza, que ao longo de praticamente todo o primeiro século de vigência do regime republicano no Brasil, as políticas públicas para a educação flutuaram entre a exclusão e a doutrinação, sob um sistema que, ora descentralizado ora verticalizado, mais favoreceu os

³⁴ Medeiros lembra que, a partir de 1938, o MEC passa a contar com a “Comissão Nacional do Livro Didático”, cuja finalidade central era filtrar, segundo os critérios de interesse do Estado, as informações e doutrinas que seriam repassadas aos estudantes das escolas brasileiras. Em outras palavras, é possível admitir que esta comissão tinha a função de censurar temas contrários aos interesses do governo federal e, ao contrário, exaltar a estrutura ideológica vigente:

“A educação foi compreendida como um veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional. As cartilhas eram instrumentos de doutrinação infantil, sendo esta produção, e também os próprios livros didáticos, produtos e produtores dos contextos político e social da época, utilizados como instrumentos para legitimação de poder, transmitindo valores e ideologias. Duas cartilhas educacionais produzidas ou financiadas pelo DIP são analisadas por Schmitz e Costa (2015), sendo elas: ‘Getúlio Vargas: o amigo das crianças’ (1940) e ‘Getúlio Vargas para crianças’ (1942). De acordo com os autores, ambas são leituras simples e de fácil acesso, e destinadas a estudantes de diversas idades. Elas tinham como objetivo “modelar o comportamento desejado”, além de difundir o ideário de nação do Estado Novo.” (MEDEIROS, p. 850)

³⁵ “Além do uso da propaganda para disseminação do ideário político do regime e para legitimar seu poder, a disciplina de história e o ensino de moral e civismo eram voltados para os mesmos objetivos. As temáticas e as metodologias de uma abordagem histórica crítica foram inviabilizadas no Estado Novo. O ensino das humanidades era voltado para os moldes tradicionais, de narrativas históricas ufanistas e simplificadas, e exaltação de heróis brasileiros, para a fomentação de um Estado forte que tinha como um de seus pilares de sustentação o fortalecimento do sentimento de identidade nacional. (...) Havia também o culto à personalidade do presidente, onde os seus feitos pessoais e do seu governo eram engrandecidos na propaganda oficial e também em ambiente escolar” (CAVAZZANI e CUNHA, 2017)

interesses políticos e econômicos de grupos regionais dominantes e pouco foi empregado como instrumento de qualificação profissional, emancipação intelectual e cidadania da população.

Nesta mesma trilha, diz-se relativo esgotamento das características originais do Ministério da Educação porque, a despeito de alguns avanços pontuais, persiste em suas mãos o poder sobre as principais tomadas de decisão no que diz respeito a praticamente todo o sistema educacional brasileiro. Das Escolas Elementares aos programas de pós-graduação das Universidades, a maior parte das políticas educacionais e do *orçamento público*³⁶ passam, em algum momento, pelo crivo do Governo Federal, através do MEC, e de *outros órgãos*³⁷ a ele ligados *direta ou indiretamente*³⁸.

Um dos exemplos mais marcantes desta continuidade é o PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Ligado diretamente ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – o PNLD é responsável por escolher, adquirir e distribuir, todos os anos, o material didático para instituições de ensino públicas de todo o Brasil.

Apesar de se colocar como um instrumento que visa “*democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia*³⁹ e o desenvolvimento profissional do professor”, sob a égide de garantir “o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e

³⁶ Através do Ministério da Educação, o Governo Federal orienta e distribui recursos para todas as cidades do Brasil. Entre 2018 e 2022, foram aplicados R\$ 467,07 bilhões, distribuídos da seguinte maneira:

2018 – R\$ 95,59 bilhões (US\$ 25,15 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2018) 2019 – R\$ 94,47 bilhões (US\$ 24,66 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2019) 2020 – R\$ 88,08 bilhões (US\$ 16,61 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2020) 2021 – R\$ 96,06 bilhões (US\$ 19,60 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2021) 2022 – R\$ 101,51 bilhões (US\$ 19,55 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2022)

(Fonte: Governo Federal do Brasil – Portal da Transparência: <https://portal.datatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2022>)

³⁷ Um dos principais órgãos usados para a distribuição de recursos do Governo Federal para as cidades do Brasil é o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Somente esta autarquia, entre 2018 e 2022, distribuiu R\$ 228,1 bilhões para as prefeituras. Os recursos servem para custear investimentos nas escolas de ensino elementar. Nestes anos a distribuição ocorreu da seguinte maneira:

2018 – R\$ 47,68 bilhões (US\$ 12,54 bilhões - cotação média do dólar USA em junho/2018) 2019 – R\$ 43,59 bilhões (US\$ 11,47 bilhões - cotação média do dólar USA em junho/2019) 2020 – R\$ 37,66 bilhões (US\$ 7,17 bilhões - cotação média do dólar USA em junho/2020) 2021 – R\$ 45,56 bilhões (US\$ 9,29 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2021) 2022 – R\$ 53,61 bilhões (US\$ 10,32 bilhões – cotação média do dólar USA em junho/2022)

(Fonte: Governo Federal do Brasil – Portal da Transparência: <https://portal.datatransparencia.gov.br/orgaos/26298?ano=2022>)

³⁸ Outro órgão que recebe recursos federais é o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Criado em 1951, com o nome de Conselho Nacional de Pesquisas. Entre 2018 e 2022, o CNPq recebeu do Orçamento Federal R\$ 5,85 bilhões, divididos da seguinte maneira:

2018 – R\$ 1,24 bilhão (US\$ 362,3 milhões – cotação média do dólar USA em junho/2018) 2019 – R\$ 1,39 bilhão (US\$ 365,78 milhões – cotação média do dólar USA em junho/2019) 2020 – R\$ 1,20 bilhão (US\$ 228,57 milhões – cotação média do dólar USA em junho/2020) 2021 – R\$ 1,04 bilhão (US\$ 212,24 milhões – cotação média do dólar USA em junho/2021) 2022 – R\$ 981,23 milhões (US\$ 189,6 milhões – cotação média do dólar USA em junho/2022)

(Fonte: Governo Federal do Brasil – Portal da Transparência - <https://portal.datatransparencia.gov.br/orgaos/20501?ano=2022>)

³⁹ Embora afirme garantir a autonomia dos professores quanto à escolha do material didático distribuído, o que se observa, *grosso modo*, é a oferta de um número reduzido de títulos, escolhidos de maneira verticalizada, sob as mesmas orientações metodológicas e ideológicas. Em consequência, observa-se o sequestro da autonomia do professor frente à sua capacidade de escolha sobre qual abordagem utilizará em sala de aula, posto que um grupo reduzido de pessoas já avaliou, adquiriu e ofertou os livros antes dele. (Nota do Autor)

*regionais, e; o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino*⁴⁰, o que se vê no PNLD, assim como no passado, é a escolha de livros didáticos alinhados com os interesses políticos e orientações ideológicas dos grupos que ocupam os *espaços centrais de poder*⁴¹.

5.1 UM OLHAR SOBRE A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Martins e Moser recordam que a Sociologia, no Brasil, recebeu tratamento muito diferente daquele observado na Europa, seu berço enquanto ciência autônoma. Se na França, por exemplo, sua entrada para a lista de disciplinas da grade curricular comum dos estudantes do Ensino Fundamental data de 1887, no Brasil o mesmo ocorre mais de um século depois e, mesmo assim, por dez anos, de forma bastante *precária*⁴², se tornando parte efetiva do currículo escolar apenas em 2006⁴³.

A despeito disto, mesmo após a legislação garantir sua consolidação como disciplina na grade curricular das escolas brasileiras, a Sociologia ainda demonstra sofrer de uma sensível carência de legitimidade, não somente entre o corpo docente das redes públicas de ensino espalhadas pelo país, mas dentro do próprio Governo Federal, que através do Ministério da Educação concentra em si todas as principais orientações sobre a estrutura da política educacional do Brasil desde sua fundação.

Excetuando-se o fato de que o Brasil, desde o Golpe da República em 1889, viveu poucos anos sob efetiva democracia e que, mesmo hoje, ainda não consiga se afirmar como um país em que as *liberdades*⁴⁴

⁴⁰ Estes princípios estão expostos no Decreto Nº 9.099/2017, que regulamenta as atribuições e finalidades do PNLD. O documento está disponível para leitura no Portal da Câmara dos Deputados - <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>

⁴¹ Há que se levar em consideração que, apesar das boas intenções do legislador, a maioria das escolas de ensino fundamental e médio do Brasil trabalham sob regime de escassos recursos financeiros. Este fato impõe reconhecer que praticamente todas elas ficam reféns do material didático distribuído pelo Governo Federal através do PNLD, posto sua incapacidade de rejeitar tal política e adotar um sistema próprio de escolha do material didático mais adequado à sua realidade ou à metodologia adotada pelos professores que compõem o seu quadro docente. (Nota do Autor)

⁴² “Usualmente, a data de 1887 é marcada pela entrada da Sociologia em currículos oficiais, com Émile Durkheim na França, enquanto que no Brasil, somente em 11 de agosto de 2006 a Sociologia passa a integrar, novamente, os currículos didáticos brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, aponta para a necessidade do conhecimento sociológico no exercício da cidadania, mas a disciplina permanecia opcional na grade do Ensino Médio.” (MARTINS e MOSER, p. 119)

⁴³ Encontra-se reconhecida na LDB (Leis de Diretrizes e Bases) a importância da disciplina, e em seu artigo 36 estabelece que “ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; também a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/98, em seu artigo 10, inciso i, parágrafo 2º, diz que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (...) conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”; por fim, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 11) orientam que “o objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas (...) disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social”. (MARTINS e MOSER, p. 119)

⁴⁴ O Brasil aparece na 110ª posição no ranking mundial de liberdade de imprensa, elaborado pela organização internacional Repórteres Sem Fronteiras. A situação do país melhorou um pouco entre 2021 e 2022, mas ainda é considerada preocupante. Na América do Sul, a situação brasileira só não é pior do que as experimentadas por Bolívia, (126º lugar), Colômbia (145º posto) e Venezuela (159ª colocação). (Fonte: Repórteres Sem Fronteiras - <https://rsf.org/pt-br/ranking>)

Outro ranking similar, elaborado pela Organização Não-Governamental inglesa Artigo 19, mostra que o país está sofrendo com uma nova onda de ataques à liberdade de expressão, aparecendo na 89ª colocação em uma lista de 116 nações. Entre 2011 e 2022 o Brasil perdeu 38 pontos – em uma escala de 0 a 100 – e perdeu seu status de “nação aberta” para “liberdade restrita”. No mesmo período, seu desempenho só não foi pior do que China e Afeganistão. (Fonte: Artigo 19 - <https://artigo19.org/>)

individuais sejam plenamente *respeitadas*⁴⁵, há que se considerar outros motivos contribuintes ao distanciamento da Sociologia, tanto dos bancos escolares quanto como instrumento substancial de análise das nuances de realidade, vividas pelo país.

Entre estes fatores, o mais relevante talvez seja a falta de compromisso da maior parte dos primeiros sociólogos brasileiros com uma abordagem sistêmica e ampla dos objetos e questões por eles analisadas. Embora o discurso não se afastasse muito de uma estrutura científica tradicional, sua metodologia jamais se preocupou em se sustentar sobre dados mensuráveis ou eventos objetivamente comprováveis, associando – *via de regra* – figuras de retórica com concepções particulares para montar teses que justificassem subjetividades difusas em um grupo econômica e politicamente dominante. Por tal motivo, o positivismo e o darwinismo social sempre foram um espaço confortável onde estes autores apoiaram suas crenças e seus conceitos.

Este fato, longe de isentar outros sociólogos posteriores dos vícios teóricos desta primeira geração, também serve para explicar a tácita aderência de muitos intelectuais a outras correntes ideológicas que, longe de defender a liberdade racional e a plena cidadania, também enxergavam a sociedade sob um viés verticalizado, onde a estrutura do Estado, senão o poder ditatorial, somente mudava de mãos, mas não desaparecia. Nesta esteira, a visão de mundo segundo as doutrinas do marxismo clássico ganha destaque especial, principalmente durante o desenrolar da Guerra Fria.

O embate destas duas correntes talvez tenha ganhado seu apogeu nas discussões travadas ao redor de Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes, principalmente no que tange à construção de uma Sociologia com características efetivamente latino-americanas.

Por um lado, Ramos dava razão a Sílvio Romero, Oliveira Viana, Euclides da Cunha, Alberto Torres e Caio Prato Jr., dizendo que a Sociologia praticada na América do Sul no geral e no Brasil em particular, tinha um caráter “*consular e enlatado*”, sendo reproduzida indiscriminadamente, de forma adesista e sem qualquer filtro, tal qual produzida na Europa e nos Estados Unidos. Ao contrário disso, defendia ele, a Sociologia deveria se aplicar a...

“... estudos dedicados à compreensão da nação e que explicitassem os rumos possíveis para o desenvolvimento, seja em explicações de caráter geral e sintético - como as elaboradas por Alberto Torres, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Caio Prado Jr. -, seja iluminando aspectos parciais relevantes da realidade brasileira - tais como Geografia da fome (de Josué de Castro) e A vida privada e a organização política nacional (de Nestor Duarte).” (Bariani JR., pp. 11 E 12)

⁴⁵ De acordo com o Índice de Democracia, elaborado e divulgado pela revista inglesa The Economist desde 2006, o Brasil ocupa atualmente a 47ª posição na lista, com nota 6,82, estando em situação um pouco melhor do que a média dos demais países latino-americanos (6,37). Mesmo assim, a situação do país é pior do que a experimentada por Bulgária (7,03), África do Sul (7,24) e Botswana (7,81). Embora não oficial, o ranking busca medir pontos relevantes sobre a democracia no mundo e considera como termômetro para a composição das notas:

(1) o processo eleitoral e o pluralismo de ideias representadas; (2) as liberdades civis; (3) o funcionamento do governo; (4) a participação política, e; (5) a cultura política. (Nota do Autor)

Florestan Fernandes rebaterá esta interpretação nacionalizante da Sociologia com a observação de que a teoria abstrata e os “*fatores endógenos do conhecimento são mais importantes, universais e passíveis de serem transplantados dos centros mais desenvolvidos para as condições brasileiras*”⁴⁶. Fernandes partia da perspectiva consagrada em outros países de que...

“... num país como o Brasil, demasiado heterogêneo, a forma de garantir um conhecimento seguro da estrutura social nacional e regional seria elaborar estudos de particularidades pois, somente a partir destas - dentro do rigor científico - poder-se-ia generalizar os resultados; relegar tais estudos seria desprezar todo o progresso alcançado pelos desenvolvimentos empírico-indutivos da investigação sociológica, nos últimos setenta e cinco anos” (Bariani JR., p, 14)

No campo da atuação da *Intelligentsia*, ambos apresentavam igualmente visões divergentes. Luiz Werneck Vianna identificará esta dicotomia e a apresentará como um campo de tensão onde Florestan Fernandes se apresentava defendendo a ação direta de uma comunidade científica institucionalmente ativa e, por outro lado, Guerreiro Ramos partindo do princípio de que a ação deveria ser sobre os mecanismos e a estrutura do Estado (Cf. Barani JR., pp. 22 e 23).

“Onde Florestan vê ciência institucionalizada conforme padrões universais de desempenho, Guerreiro vê a participação dos intelectuais na organização de uma consciência social conforme às peculiaridades nacionais na corresponde ‘fase’ histórica; onde Florestan, na perspectiva do inovador e organizador, vê obstáculos estruturais na sociedade e adota uma posição institucional, Guerreiro, mais próximo dos centros nacionais de decisão, vê obstáculos nos agentes do poder e adota uma posição mais diretamente política; em consequência, onde um busca a mudança estrutural das condições sociais de existência o outro volta-se para a mudança da consciência nacional; onde Florestan enfatiza a ciência social aplicada e o planejamento racional, Guerreiro defende a construção de uma ideologia eficaz para um projeto nacional”⁴⁷. (Cohn, p. 04)

⁴⁶ Bariani Jr., p. 20;

⁴⁷ Cohn ainda conclui seu pensamento argumentando que tal dicotomia se mostrava de tal forma decorrendo dos meios de referência diferentes – mesmo que não plenamente divergentes – adotados por ambos:

“Para Guerreiro importa um meio político por excelência, a substituição do mero predomínio de classe pela capacidade dessa mesma classe de assumir a direção efetiva da sociedade, tendo em vista o objetivo que lhe importa, a nação autônoma (vale dizer, não-colonial). Já para Florestan a reocupação central é com as mudanças estruturais na sociedade mediante técnicas sociais adequadas, visando a constituição de uma sociedade democrática (vale dizer, não oligárquica e muito menos autocrática). (...)”

Guerreiro via o mundo com olhos políticos, era muito mais um homem de partido e voltado para a mobilização de apoios na sociedade do que Florestan, que, neste debate, figurava mais como o profissional acadêmico engajado, voltado para a participação mais pouco disposto a nela dispensar o recurso ao conhecimento bem-fundado.” (COHN, pp. 4 e 25)

Fundamental é frisar que, já nesta época, tanto estes dois teóricos quanto outros sociólogos, já abordavam a questão de se introduzir a disciplina de Sociologia na grade curricular das escolas brasileiras. Em 1953, Guerreiro Ramos defendeu a tese de que...

“... o ensino da sociologia na escola seria não uma simples forma de vulgarização de informações mas um modo de difundir uma consciência crítica dos problemas nacionais e promover certa emancipação em relação ao colonialismo cultural, seria um outro front de combate aos males da transplantação, referida agora ao cotidiano, ao senso comum, à percepção da realidade brasileira que possuíam os não especialistas, o povo; a sociologia (mesmo como disciplina escolar) serviria a um propósito libertário e conscientizador, um saber que suprimiria a ingenuidade alienada.” (Bariani JR., p. 13)

Florestan Fernandes responderá a esta questão um ano depois, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo, se mostra bastante cético quanto à implantação tácita da disciplina na base curricular das escolas brasileiras, sendo descrito assim por Bariani Jr.:

“Florestan Fernandes se mostrava um tanto cético em relação às possibilidades de êxito do ensino da disciplina dentro do sistema educacional brasileiro de então; seriam necessárias mudanças para viabilizar o empreendimento. Porém se assim o fosse dirigido, poderia ‘contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no país’” (Bariani JR., p. 15)

Vê-se, pois, que as duas visões sobre a Sociologia e sua ação junto à sociedade podem ser verificadas ainda hoje, sob diversos aspectos, mas com profundidade sobre a dicotomia central entre Fernandes e Ramos:

- (1). Por um lado, a visão de Florestan Fernandes, de que o fazer sociológico teria seu espaço enquanto instrumento institucional de interpretação dos fatos sociais, da ação dos indivíduos e em relação ao conflito entre os agentes e grupos;
- (2). Por outro lado, a visão de Guerreiro Ramos de que a Sociologia não poderia ser apenas uma ferramenta teórica disponível para acadêmicos, mas, ao contrário, deveria se realizar a partir da ação militante direta na sociedade, moldando-a, com a devida ênfase à ação política.

Do embate entre estas duas visões, aparentemente nenhuma se mostrou hegemônica, mas é possível se afirmar que ambas contribuíram para a construção de uma outra arena, onde jogadores diversos, cujo único interesse é conquistar – através da militância político-ideológica – o domínio do Estado e de suas instituições mais relevantes, inclusive no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, para impor sobre a sociedade suas doutrinas e ideologias.

Neste campo de batalha, as Ciências Sociais no geral e a Sociologia em particular, parecem ganhar status de armas cada vez mais úteis e poderosas no que tange a arregimentação de seguidores através do

discurso ideologicamente direcionado, sendo de pouca relevância o respeito ao rigor científico ou a exploração plena dos fatos para a compreensão da realidade, a construção do pensamento crítico e da plena cidadania.

Aos estudantes, submetidos aos livros didáticos previamente escolhidos pelo MEC e ao discurso dos professores dentro de sala de aula, cabe a difícil tarefa de tomar partido e passar a militar no campo das ideias, confrontando os pontos de vista divergente sem, no entanto, receberem o arcabouço teórico e metodológico adequado para entender, de fato, o que está em disputa.

Em última instância, o que se verifica é que a primeira vítima desta guerra de narrativas é, sem a menor sombra de dúvida, a autonomia intelectual dos alunos, que passam a postular, desde já, dois postos: na melhor das hipóteses, sacerdotes de doutrinas ideológicas pré-moldadas e, na pior de todas, ser só mais um componente de um bando de papagaios letrados.

6 O RESUMO DE UMA ÓPERA TRÁGICA

O resumo desta situação, constatada pelas respostas oferecidas pelos professores entrevistados, pode ser posto como desafiador para todos os envolvidos no contexto escolar.

Em primeiro plano, há que se levar em conta que o universo pesquisado se insere na realidade nacional de exclusão social que separa, historicamente, o sistema educacional brasileiro em dois contingentes: aquele destinado a uma minoria (que pode pagar por qualidade) e outro, *muito mais numeroso*⁴⁸, de pessoas submetidas a políticas públicas pouco eficientes na *formação dos indivíduos*⁴⁹, tanto para o exercício da cidadania quanto para o mercado de trabalho.

No tocante à relação entre o ensino formal e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, é possível se afirmar, como já visto, que a percepção remonta ainda o final do século XIX. Porém ela ganha ainda mais força, conforme aponta Oliveira, a partir da década de 1980 do século XX. Sob este novo prisma, explica ele, a perspectiva sobre a relação educação-economia tomou outros rumos devido à expansão de

⁴⁸ Dados divulgados pelo Censo Educacional 2020 do INEP mostram que 84,1% dos estudantes do Ensino Médio no Brasil estão matriculados em escolas públicas, mantendo praticamente inalterada a média das leituras anteriores:

2016 – 84,8% em escolas públicas, 11,3% em unidades de ensino privado; 2017 – 84,4% em escolas públicas, 11,2% em unidades de ensino privado; 2018 – 84,7% em escolas públicas, 11,4% em unidades de ensino privado; 2019 – 83,9% em escolas públicas, 12,2% em unidades de ensino privado;

2020 – 84,1% em escolas públicas, 12,3% em unidades de ensino privado. (Fonte: INEP – Censo Escolar 2020, p. 27)

⁴⁹ Segundo relatório da OCDE sobre os resultados obtidos pelo Brasil no último levantamento do Índice PISA, “... desigualdades multidimensionais relacionadas à educação parental, geografia e raça, bem como à origem socioeconômica, indicam que somente as soluções universalizadas não serão suficientes. O Brasil deve implementar medidas abrangentes e individualmente adequadas para os mais

vulneráveis. O Brasil também deve melhorar a qualidade do ensino básico: metade dos alunos no Brasil não atingiu o nível mínimo de proficiência (PISA Nível 2) em leitura em 2018, enquanto apenas 1,4% registraram alto desempenho (Nível 5 ou mais). As médias da OCDE para esses quesitos foram de 23% e 8,8%. (...)

A OCDE também observou que o Brasil enfrenta altas taxas de evasão escolar no ensino médio, que refletem um baixo nível de habilidades sociais e cognitivas fundamentais. Também se identificou o constante desafio de garantir que todos os jovens deixem as escolas com as habilidades exigidas no mercado de trabalho.” (OCDE, p. 05)

novas tecnologias:

“Desde os anos 1980 encontramos nas literaturas nacional e internacional diversos trabalhos que ressaltam a importância de mudanças nos processos educativos objetivando a formação de um novo perfil de trabalhador. Essas publicações, em sua maioria, ao terem como referência o processo de reestruturação produtiva e da globalização econômica, evidenciavam que um novo perfil de trabalhador passava a ser requisitado pelo setor produtivo (...) a única forma da escola mostrar-se atual em relação à sua contribuição para este novo cenário seria reestruturar suas práticas e adotar, como norte da preparação de seus educandos, o desenvolvimento de competências como forma de aquisição de novas capacidades, asseguradoras da entrada ou permanência no mercado de trabalho.” (Oliveira, p. 80)

Embora alguns pontos fossem motivos de divergências sobre o novo formato da educação brasileira, alguns temas eram passíveis de consenso entre teóricos, agentes do governo e empresários. Entre estes pontos de convergência podem ser citados:

- (1) reconhecia-se que o alto grau de evasão escolar dos estudantes denunciava a má qualidade do ensino nas unidades escolares;
- (2) todos estavam de acordo, também, que o baixo nível de aprendizado dos egressos e o elevado número de reprovações era fator crucial a ser combatido;
- (3) em decorrência disso, a escola pouco contribuía com os jovens para que eles encontrassem posição adequada no mercado de trabalho, e;
- (4) cresceram as preocupações de que, sem espaço no mercado de trabalho, muitos jovens seriam cooptados pelo crime organizado e a violência ganharia proporções de anomia social.

A solução encontrada foi, portanto, alinhar os esforços governamentais com iniciativas que ampliassem a oferta de qualificação para o mercado de trabalho paralelamente ao *sistema educacional convencional*⁵⁰. Decorrida quase uma década após o fim da última grande tentativa neste sentido, é possível dizer que os resultados positivos planejados foram parciais, pois embora muitos jovens tenham logrado êxito em encontrar oportunidades na busca por emprego, antes vedadas a eles por absoluta falta de qualificação, por outro lado estas iniciativas não contribuíram para resolver o problema da qualidade de ensino no Brasil, levando alguns pesquisadores até mesmo a questionar a capacidade do governo federal

⁵⁰ “Diante da certeza de que a reversão do quadro de tensões vivido pela sociedade – em função do aumento da violência envolvendo os setores juvenis – não ocorreria apenas com a garantia de acesso à escola, inúmeras ações governamentais foram estabelecidas com o objetivo de reverter – via ação dos governos estaduais, municipais e principalmente do governo federal – a falta de perspectiva de futuro para a juventude brasileira. Neste sentido, nas últimas duas décadas foram implementados programas voltados para a qualificação profissional da juventude.” (OLIVEIRA, p. 81)

Esta ideia se tornou praticamente um mantra repetido por todos os governantes que ocuparam o Palácio do Planalto desde então. Entre 1995 e 2014 foram lançados três grandes planos governamentais pretendendo inserir o jovem brasileiro no mercado de trabalho: o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – que vigorou de 1995 a 2003; o PNQ - Programa Nacional de Qualificação – e; o Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. (Nota do Autor)

em construir alguma política educacional adequada para o país⁵¹.

Como se não bastasse, subjaz neste problema a questão racial. Embora passados 134 anos desde a promulgação da Lei Áurea, os resquícios evidentes do racismo que embalou as mentes de parcela significativa da elite político-econômica do Brasil até o início do século XX ainda são *bastante perceptíveis*⁵², se não nos discursos, ao menos nas *consequências*⁵³. Para muitos jovens negros no Brasil do século XXI, alijados de qualquer tipo de educação de qualidade, continua restando o emprego informal, de *baixa remuneração*⁵⁴, que tende a se tornar definitivo.

Além do quadro econômico, há que se dar igual atenção para a inserção do jovem como cidadão, ou melhor, como agente social dotado de instrumentos técnicos e teóricos mínimos para agir sobre sua realidade, modificando-a de acordo com suas necessidades e desejos particulares. Em outras palavras, sob

⁵¹ “... em alguns desses estudos de caráter eminentemente contestador, observa-se a crítica ao tratamento superficial do governo ao problema e à falta de fundamentação para as propostas apresentadas. (...)”

... as propostas de reforma do ensino médio apresentadas do governo federal, e encampadas pelos estados, não possuem fundamento sólidos e não se justificam nem por razões pedagógicas nem econômicas, nem institucionais. Na verdade, apesar da retórica da globalização, os países industrializados e com maior experiência educacional, marcham em sentido inverso ao proposto pelas autoridades brasileiras. Ou seja: a reforma caminha na contramão do que se faz no ensino médio nos principais países industrializados do mundo. (...)”

... o grande risco desse tipo de iniciativa é prejudicar ainda mais os alunos das camadas mais pobres.” (ARAÚJO E OLIVEIRA, p. 02)

⁵² “De acordo com Fonseca, outros fatores influenciaram para a cristalização dessa mentalidade: o primeiro fator foi a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos; isto não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, pelas questões econômicas, os trabalhadores livres de exercerem certas profissões. Um outro fator foi que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Fonseca salienta que isto era tão enraizado que para desempenhar funções públicas uma condição era de nunca o candidato ter trabalhado manualmente.” (GARCIA, p. 01)

⁵³ O Censo Escolar, publicado pelo Ministério da Educação em 2021, com dados de 2020, indica que o índice de distorção entre a idade do estudante e a série na qual está matriculado para o Ensino Médio apresenta seus maiores índices nas escolas públicas (32,9% dos casos) e têm como personagem um estudante do sexo masculino (38,2%), negro e de baixa renda.

Alguns destes alunos tentam retornar às escolas na fase adulta (após os 20 anos de idade), frequentando aulas de programas específicos, como o EJA – Educação de Jovens e Adultos. Neste caso, 68,1% dos matriculados são negros e 30,7% são brancos. (Nota do Autor - Fonte: INEP – Ministério da Educação – 2021 – Censo Escolar 2020)

⁵⁴ Muitas destas pessoas, se vendo impossibilitadas de manter a dupla jornada emprego-escola, acabam por abandonar definitivamente a sala de aula. A evasão escolar se mostra, portanto, decorrente de necessidades econômicas que precisam ser supridas imediatamente, mas que retiram destes jovens oportunidades de encontrar melhores postos de trabalho no futuro. Esta é também a interpretação dada por Oliveira:

“A inserção no mercado de trabalho tem uma implicação direta na continuidade do processo de escolarização e de qualificação profissional juvenil. Como para a maioria dos jovens mais pobres, a passagem pela educação básica é praticamente o único momento de adquirir os conhecimentos minimamente demandados pelo mercado de trabalho, qualquer movimento de restrição do acesso ao conhecimento escolar amplia a desigualdade social.” (OLIVEIRA, p. 84)

Melo Rodrigues usa dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – para corroborar esta afirmação, apresentando dados objetivos:

“De acordo com os resultados apresentados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC) 2018 aponta que existe uma diferença discrepante na taxa de conclusão do ensino médio quando comparado por cor ou raça e sexo. A taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda com idade entre 20 a 22 anos (61,8%) é a menor quando comparada a população branca de mesma faixa etária (76,8%) (...)”

A menor taxa de conclusão do ensino médio dos homens pretos ou pardos com idade entre 20 e 22 anos afeta consequentemente o ingresso no ensino superior; considerando que eles estão abaixo da qualificação exigida para continuação da formação. Além disso, reflete diretamente na condição de vida dessas pessoas, pois é reconhecido que em boa parte das situações, aqueles que apresentam maior escolarização são os que têm maiores chances de possuírem rendimentos mais altos no mercado de trabalho” (MELO RODRIGUES, pp. 04 e 05)

a ótica dos estudantes, se os discursos, os textos, as disciplinas e as tarefas escolares não forem capazes de instrumentalizá-los a lutar por um futuro com maior qualidade de vida, então, o esforço de ir à escola todos os dias é um exercício não apenas penoso, mas *inútil*⁵⁵.

O abandono escolar por parte destes alunos deve ser encarado, portanto, como um prisma de triplaface: por um lado é uma escolha pela sobrevivência imediata; ao mesmo tempo, uma rejeição ao conhecimento teórico-enciclopédico-bacharelesco, ligado à tradição de verniz cultural pretensamente científica que sustenta o discurso de “civilização” de uma parcela da *intelligentsia* nacional, e; por fim, uma negação aos proselitismos político-ideológicos de professores e autores que reduzem as salas de aula e os livros didáticos a panfletos revolucionários a serviço de determinado partido político ou grupo de interesse. De qualquer forma, nenhuma destas vias se mostra plenamente capaz de dialogar com sua realidade ou com o meio ao qual ele está inserido.

Aplicando a *Teoria do Capital Humano*⁵⁶ como luz sobre a situação, é possível se afirmar, pois, que ao rejeitar a educação convencional, estes jovens estariam fazendo uma opção por abandonar um *investimento*⁵⁷ que, sob seu ponto de vista, pouco ou nenhum ganho traria naquele estágio de suas vidas, sendo mais viável aplicar seu tempo e esforço em um trabalho cuja remuneração seja suficiente para sustentar a si e seus dependentes.

Sob a lupa da *Teoria das Vantagens Comparativas*⁵⁸, é possível afirmar que estes estudantes se

⁵⁵ Este ponto de vista é corroborado por Sposito e Pochmann, conforme ressalta Oliveira:

“Pressupomos a existência de uma crise na relação entre as juventudes e a escola. As juventudes colocam em suspeição a influência da escola em suas vidas futuras, pois esta instituição tem sido pouco significativa para elas, no momento presente (Sposito, 1993). As escolas públicas de ensino médio, em geral, desconsideram que seus educandos têm histórias próprias para além dos muros escolares. E embora seja inquestionável o aumento do nível de escolarização dos jovens trabalhadores brasileiros, este não foi suficiente para assegurar-lhes a obtenção de um emprego (Pochmann, 2001, 2008).” (OLIVEIRA, p. 82)

⁵⁶ Criada pelo Dr. Theodore Schultz, Prêmio Nobel em Economia, e ampliada posteriormente pelo Dr. Gary Becker, a Teoria do Capital Humano busca incorporar o conhecimento e as habilidades dos indivíduos aos mecanismos de produção de bens e geração de riquezas.

Basicamente, a Teoria do Capital Humano busca mostrar como o conhecimento é tão importante quanto o trabalho fabril para incrementar a economia de uma empresa, setor ou país. Assim, melhorar o acesso dos trabalhadores à educação de qualidade, ampliar a oferta de cursos técnico-profissionalizantes e garantir amplo amparo à saúde e ao bem-estar, seriam fatores que gerariam melhores resultados econômicos no futuro.

O Capital Humano ampliado produziria um ganho de mão dupla, pois o trabalhador poderia vender sua força de trabalho por preço compatível às suas novas habilidades e, ao mesmo tempo, o empresário ganharia maior eficiência e produtividade em sua empresa. (Nota do Autor)

⁵⁷ “... a opção do trabalhador pelo acréscimo de seu capital humano será determinada pelo rendimento esperado desse investimento, auferido ao longo da vida, ponderado pelos custos envolvidos, assim como as alternativas a seu dispor. Espera-se que o investimento seja feito o mais cedo possível, de modo que o indivíduo maximize, em sua plenitude, os benefícios daí decorrentes (HECKMAN, LOCHNER e TODD, 2003).

Nesse contexto, vários fatores podem ter influência, tais como: as características individuais, o status social, a incerteza do mercado de trabalho e a idade. A teoria do capital humano enuncia que na juventude concentram-se os investimentos em formação profissional e escolaridade.” (SOUZA, p. 06)

⁵⁸ David Ricardo sustenta que, no arranjo internacional das economias, cada país ganharia em competitividade se buscasse se especializar em explorar setores da economia em que apresentasse vantagem comparativa aos demais países. Assim, segundo sua tese, as relações comerciais entre as nações gerariam um resultado de ganhos cumulativos para todos os atores. (Nota do Autor)

tornam refêns do mercado, posto que, ao abrirem mão de qualquer especialização, deixam de ser competitivos, passível de obter *maiores ganhos*⁵⁹, dentro do mercado de trabalho. O prejuízo, também neste caso, se torna duplo: ao próprio trabalhador, que por não ser capaz de ofertar outra coisa senão sua força bruta ao mercado, será empregado em um número cada vez mais restrito de tarefas e ao empregador, que não tendo mão de obra melhor qualificada, perde em produtividade.

Tomando como empréstimo a *Teoria do Desenvolvimento Econômico*⁶⁰, a conclusão é a de que os estudantes submetidos a uma educação de baixa qualidade ou os jovens que abandonam as escolas sofrerão com uma *deterioração dos termos de troca*⁶¹, posto que, à medida que o tempo passa, não havendo *mudança significativa*⁶² no quadro geral no mercado de trabalho, sua matéria-prima (capacidade produtiva eficiente) estará em dupla dificuldade, pois, se por um lado concorrem como outros ofertantes mais qualificados; por outro terão que vender seu produto a um preço menor para quem os desejar comprar.

Portanto, à medida que este processo se repete, geração após geração, é possível dizer que o sistema educacional brasileiros, ao estruturar-se de forma excludente para a maioria da população, cria, ao tecido social no geral e à economia do país em particular, um custo de oportunidades que se aprofunda e fortalece a condição do Brasil como coadjuvante menor no cenário geopolítico internacional.

7 POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Muito embora se reconheça que um problema de magnitude e complexidade tão grande quanto a questão da educação brasileira não seja questão fácil de ser resolvida, algumas questões podem ser apresentadas a partir das respostas dadas pelos professores da rede pública estadual de ensino que participaram da pesquisa que ensejou este trabalho:

(1) ***Fim do centralismo burocrático*** – apesar de tanto se falar em autonomia para escolas e dos

⁵⁹ “Lembrando que na Teoria Neoclássica o salário de um trabalhador é igual ao produto marginal de seu trabalho, e a remuneração que os trabalhadores auferem seria, portanto, equivalente ao valor de sua cooperação econômica para a empresa na qual encontram-se empregados.

Segundo Neri (2006), estudiosos do crescimento, do desenvolvimento e do trabalho enfatizam, cada vez mais, a importância da escola na vida das nações e das pessoas, e que o principal determinante observável isolado da renda é a educação.” (SOUZA, p. 04)

⁶⁰ Em sua Teoria do Desenvolvimento Econômico, o economista argentino Raúl Prebisch argumenta que David Ricardo se engana ao prever que haverá equilíbrio no mercado internacional se aplicada a Teoria das Vantagens Comparativas.

Apoiando-se nas teses de Keynes, Prebisch afirmará que o processo de desenvolvimento tecnológico e o diálogo direto com uma mão de obra inserida neste contexto, fará com que os países de economia industrializada sempre mantenham vantagens competitivas frente às nações ofertantes de matéria-prima, estabelecendo ao longo do tempo uma relação comercial verticalizada entre os dois blocos (Nota do Autor).

⁶¹ No caso dos estudantes e dos jovens trabalhadores, a deterioração dos termos de troca proposto por Prebisch acontece quando os empregadores fazem a seleção para ocupar vagas de emprego. Ocuparão os melhores postos aqueles candidatos que apresentarem maior qualificação técnica, melhores habilidades e currículo mais robusto; conforme as vagas que remuneram melhor são ocupadas por estas pessoas, restarão os postos subalternos que, embora exijam menor qualificação do trabalhador, também pagam salários mais baixos e, em muitos casos, demandam maior volume de serviços prestados. A mão de obra deste segundo grupo, portanto, entra no cômputo em desvantagem comparativa aos seus concorrentes (Nota do Autor)

⁶² Premissa *et coeteris paribus* (Nota do Autor)

professores nos inúmeros artigos e alíneas que compõem o ordenamento jurídico que rege o sistema educacional brasileiro, evidencia-se que o discurso não condiz com a prática, uma vez que o Brasil, ainda hoje, repete práticas que remetem ao modelo estatista, centralizador e ineficiente inaugurado pelo Marquês de Pombal e reforçado em todos os regimes ditatoriais pelos quais o país passou desde o Golpe da República de 1889;

- (2) ***Autonomia às escolas*** – Em decorrência do primeiro ponto, torna-se obrigatório concordar que as escolas devem ter assegurada sua autonomia. Isso determina, entre outras coisas, que as unidades educacionais precisam de maior liberdade para escolher o material didático e a metodologia mais adequada ao seu público. Práticas descentralizadoras, ao contrário do que alguns propagam, têm se mostrado eficientes em diversos países do mundo e reduzem o grau de interferência direta de políticos e burocratas mal intencionados sobre o material didático e a política educacional das escolas;
- (3) ***Educação integral*** – Ao contrário do Brasil, os países que apresentam melhores resultados no que tange à qualidade de ensino ao redor do mundo contam com aulas em período integral. Além de maior tempo para trabalhar conteúdos relevantes, os professores podem se dedicar mais a auxiliar seus alunos com pesquisas e trabalhos extraclasse. Com maior autonomia (ponto 2) e maior tempo para atender os estudantes, os professores podem desenvolver mecanismos que facilitem o aprendizado;
- (4) ***Maior aporte financeiro ao Ensino Básico*** – É histórica a distorção de investimentos destinados à Educação Básica e ao que é aplicado no Ensino Superior no Brasil. Embora muitos teóricos já tenham se debruçado sobre o assunto, o tema pouco avançou nas últimas quatro décadas e as escolas continuam a depender de recursos pouco relevantes para alfabetizar e preparar os estudantes para que tomem decisões vitais no futuro. Enquanto o Ensino Fundamental for tratado como mendigo, nossos estudantes permanecerão na indigência intelectual na qual historicamente sempre se encontraram;
- (5) ***Melhor qualificação técnica dos professores*** – Apesar de se reconhecer que muitos professores se esforçam para levar aos seus alunos conhecimento adequado e útil, há que se falar também que um contingente considerável do corpo docente está em sala de aula mais a serviço de correntes ideológicas, sindicatos e partidos políticos e que muito pouco pensam em ensinar aos estudantes algo que não seja uma pálida redução da realidade segundo suas interpretações particulares e classistas. É trabalho das universidades, centros universitários e faculdades formar profissionais efetivamente comprometidos com o conhecimento e não com o discurso pronto e acabado reproduzido à exaustão, facilmente encontrado em qualquer panfleto solto ao vento;

O amálgama destes apontamentos todos se realiza no tema central deste trabalho: a qualidade do material didático e a aplicação dos teóricos da Sociologia.

Respeitada a crítica feita pelos professores que participaram da pesquisa, há que se reconhecer que o material didático mantém vícios comuns reconhecidos ao longo de toda a história da educação brasileira:

- (1) os professores não participaram do processo de escolha do material didático distribuído, sendo obrigados a aceitá-lo tacitamente;
- (2) seu conteúdo flutua entre o enciclopedismo maçante que afasta o interesse dos estudantes e o panfletarismo pseudocientífico – para citar Florestan Fernandes – que tenta arregimentar mentes para um exército de jovens revolucionários;
- (3) seu conteúdo apresenta densidade analítica ou prática insuficiente, além de se esquivar de críticas aos autores apresentados, dando a entender que todos estes teóricos são portadores de uma verdade universal que deve ser aceita sem questionamentos, e;
- (4) o material de apoio proposto pelo material didático somente se encontra acessível a uma parcela bastante reduzida dos alunos que frequentam as escolas da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, reforçando o histórico vício de “*educação plena para a minoria*”.

Há que se reforçar, por fim, a relevância dos autores clássicos da Sociologia para o ensino da disciplina. São reconhecidos clássicos aqueles autores que, independentemente do tempo em que tenham publicado suas ideias, continuam a servir como ponto de partida teórico-analítica para os sociólogos atuais. Neste sentido, há que se reconhecer a relevância que Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber impõe, posto que seus nomes ainda hoje contribuem para complexas reflexões sobre diversos temas relevantes para grupos sociais distintos ao redor de todo o mundo. Nas palavras de Shiota, os clássicos:

“... continuam importantes para os atuais pesquisadores porque estabelecem os critérios básicos no âmbito da disciplina; delimitam problemas e perspectivas teóricas fundamentais que continuam sendo revisitadas; possuem grande capacidade de empatia, de percepção, de intuição, de interpretação, de compreensão das ações humanas; são mestres em selecionar e reconstruir aspectos do mundo social, em estabelecer relações, inter-relações e comparações; dispõem de uma sensibilidade social, poder de observação aguçados e rara capacidade de taquigrafar o mundo moderno, fundamentando a sociologia como disciplina científica.” (Shiota, p. 251)

A presença dos clássicos da Sociologia em qualquer material didático da disciplina se mostra, portanto, uma condição *sine qua non* para a compreensão da própria Sociologia como ciência independente. Sua análise, mais do que um exame arqueológico das ideias, demanda ainda hoje reflexões profundas, quer haja concordância com elas ou não.

Diante dos olhos de sociólogos e da sociedade em geral ainda hoje questões como poder tradicional ou carismático, cultura e moral, poder coercitivo, divisão do trabalho social, conflito de interesses e exploração do trabalho, são pontos de partida para debates, artigos científicos seminais, reflexões, palestras,

livros e teses de doutorado.

Fora do campo científico, estes clássicos inspiram igualmente diversos campos da *cultura, economia, comunicação, direito, trabalho, artes e política*⁶³. Sem suas contribuições, muito que se entende hoje como “*opinião pública*” apresentaria um déficit de representações extremamente grande e difícil de ser equalizado sob qualquer aspecto.

No tocante à sociedade brasileira, por exemplo, a presença destes três autores – além de August Comte – é marcante. Shiota, por exemplo, destaca que sem Weber e Marx, muito do que se refletiu sobre a sociedade brasileira ao longo de todo o século XX sofreria uma significativa deterioração de conceitos:

“A preocupação com a formação da nação em vista da resolução dos problemas nacionais, ligados ao subdesenvolvimento e à dependência, criou uma identidade cognitiva da sociologia, presente na recepção dos autores que consideramos clássicos.

Weber e Marx são os autores que mais influxo tiveram no pensamento social e político nativo, estão entre os mais citados em teses e dissertações, constituem principal referência da grande controvérsia que anima a literatura sobre a interpretação do Brasil. (...) As nossas condições sociais e a identidade cognitiva da sociologia brasileira orientaram as apropriações da obra desses clássicos.” (Shiota, p. 252)

Por causa de sua atual configuração, herdeira tanto do positivismo comtiano quanto receptáculo das demandas contemporâneas por formação e qualificação dos jovens para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, a presença destes clássicos no material didático do Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino se mostra fundamental, uma vez que suas reflexões servem como ponto de partida para interpretações diversas da realidade que rodeia estes jovens.

O contato com as questões levantadas por Durkheim, Marx e Weber, antes de ensejar qualquer conhecimento puramente enciclopédico, munindo estes alunos com um punhado de frases de efeito, úteis em debates de grêmio estudantil ou como uma espécie de *pedigree* intelectual, devem ser apresentadas como conceitos com os quais os próprios alunos poderão dialogar durante sua vida na escola e para além dela. Oferecer estes mecanismos de reflexão é o desafio central dos professores e autores dos livros didáticos. Tanto melhores serão as interações destes estudantes com o mundo quanto forem intelectualmente honestas as aulas de seus mestres.

Portanto, panfletarismos e proselitismos ideológicos não são bem-vindos ao debate, posto que estes posicionamentos roubam o espaço que deve ser ocupado pela dúvida científica e pelo questionamento genuíno. Se uma “*verdade*” é imposta *a priori*, então nada há o que se perguntar ou sobre o que se duvidar,

⁶³ “... não é possível ler um clássico sem se perder em reflexões a cada frase ou conjunto de ideias, pois essa leitura exige que o leitor vá além do aparente, da compreensão literal das frases. O clássico, explica, difere de outras obras exatamente porque tem algo de diferente, de original, de imprevisível para o leitor e, por isso, de uma forma geral, “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (MENEGHETTI, p. 697)

haja vista que a ciência cedeu lugar ao dogmatismo radical. Respeitar este princípio é oferecer aos estudantes a liberdade necessária para que eles mesmos desenvolvam autonomia intelectual

BIBLIOGRAFIA

AURELIANO, Niara; SANTANA, Nara; DIONÍSIO, Pâmela - O “JENIPAPO”: Mancha Mongólica, Sabedoria Popular Nordestina e Identidade Racial na Mestiçagem - **Revista Humanidades e Inovação** - Palmas - TO - v.9, n.01, 2022 - pp. 255 – 270;

ARAÚJO E OLIVEIRA, João Batista - **Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil?** – retrieved from <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/jbatista.pdf>

BAADE, Joel Haroldo e BONIN, Joel Cezar – **Pensamento Filosófico e Social no Brasil** – Ed. UNIASSELVI, 270 p., Indaial – SC, 2013;

BARIANI JR., Edison – Sociologia no Brasil, A: Uma batalha, duas trajetórias (Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos) – **UNESP – Universidade Estadual Paulista**, Araraquara – SP, 2003 – retrieved from https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99018/barianijunior_e_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BOAVENTURA, Edivaldo M. – Educação Brasileira no Período Joanino, A – in: **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador – Ed. EDUFBA, Universidade Federal da Bahia – UFBA – Salvador – BA, 2009, pp. 129 a 141 – retrieved from: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf>

BRASIL – INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Inep, Brasília – DF, 2021, 70 p. : il.

CANO, Wilson – **Raízes da Concentração Industrial em São Paulo** – 5ª Ed., Ed. Unicamp – Campinas – SP, 2007 – retrieved from <https://www.economia.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/geral/Raizes-da-concentracao-industrial-em-Sao-Paulo.pdf>

CARDOSO, Tereza Fachada Levy – Aulas Régias no Brasil, As – in: Stephanou, M. (Org.) – **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Petrópolis, Ed. Vozes, 2005 – pp. 179 a 191 – Vol. I – Séculos XVI – XVIII;

CASTRO, A. B.; SOUZA, F. E. P. - **Economia brasileira em marcha forçada**, A - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985;

CAVAZZANI, André Luiz; CUNHA, Rogério Pereira da – **Ensino de História: itinerário histórico e orientações práticas** - Ed. InterSaberes, Curitiba – PR, 2017;

COHN, Gabriel et al – **Florestan Fernández, História e Histórias (depoimento)** – Novos Estudos, nº 42, jul./1995;

COUTO, Joaquim Miguel - O pensamento desenvolvimentista de Raúl Prebisch - **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 45-64, abr. 2007 – retrieved from: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/3zSJj3KjR5SXWhBdXVdcRKL/?format=pdf&lang=pt>

CURADO, Marcelo – Industrialização e desenvolvimento: uma análise do pensamento econômico brasileiro – in **SciELO.br** – (2013). Retrived from
<https://www.scielo.br/j/ecos/a/pcQmCCsX3myxmZS3Hd9DYZt/?format=pdf&lang=pt>

DEL PRIORE, Mary - **Religião e religiosidade no Brasil Colonial** - 6ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Mapa do Analfabetismo no Brasil – Ministério da Educação / **INEP** – Brasília – DF, 2003 – 39p. - retrived from
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf

MARTINS, Josenei e MOSER, Ana Cláudia – **Didática e Metodologia do Ensino de Sociologia** – Ed. UNIASSELVI, 186 p., Indaial – SC, 2019;

MEDEIROS, Gabriel Saldanha L. de – Era Vargas: Educação como Instrumento Político – **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia** – Vol. 14, n. 50 – pp. 835 a 853 – retrived from -
<https://idonline.emnuvens.com.br>

MELO RODRIGUES, Cintia Lopes de – A Relação entre raça ou cor, escola e trabalho: uma análise de indicadores sociais – **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 03, pp. 144-161. Dezembro de 2021. ISSN: 2448-0959 – retrived from
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-e-trabalho>

MENEGHETTI, Francis Kanashiro; GUARIDO FILHO, Edson R.; AZEVÊDO, Ariston – Por que ler os Clássicos no Ensino e na Pesquisa em Administração? – **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Vol. 18, n. 5 – Rio de Janeiro – RJ, pp. 695-709, 2014 – retrived from
<https://www.scielo.br/j/rac/a/SbtwRKtdrC7gvxsrcKWVhf/?lang=pt&format=pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil** – retrived from: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>

NOGINO, Silvia Braga - **A educação no período colonial brasileiro no século XVIII: o caso da Capitania de Minas Gerais** – Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura – Ouro Preto – MG – 2011, 41p. – retrived from
https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/824/1/MONOGRAFIA_Educa%C3%A7%C3%A3oPer%C3%ADodoColonial.pdf

OCDE – **Education Policy Outlook: Brazil** – com foco em Políticas Internacionais – 2021 – retrived from: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>

PEIXOTO PARRO, Tâmis – **Política da Escravidão no Império do Brasil, A (1826 – 1865)** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP) – Programa de Pós-Graduação em História Social – São Paulo, 2009;

SECRETARIA ESTADUAL DE FAZENDA DE MATO GROSSO – **Relatórios anuais de receita e despesas estaduais: Balanço Geral** – retrived from
<http://www5.sefaz.mt.gov.br/web/sefaz/balanco-geral>

TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA: RELEVÂNCIA CONCEITUAL OU APLICAÇÃO DESNECESSÁRIA? A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS CLÁSSICAS E O MATERIAL DIDÁTICO USADO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LUCAS DO RIO VERDE - MATO GROSSO

SILVA, Fernando Maurício da – **República de Platão**, A: Uma Introdução à Filosofia – Ed. Apolodoro Virtual Edições, 289 p., Guarapuava – PR, 2017;

SHIOTA, Ricardo Ramos – Os Clássicos da Sociologia e Nós: Reflexão sobre três livros paradidáticos – **Revista Contrapontos**, vol. 19, n. 01 – Univali – Itajaí – SC, 2019 – pp. 249 – 270, retrieved from <http://www.univali.br/periodicos>

SOARES, Josemar – Proposta do Patriotismo Constitucional em Habermas e Müller como Solução de Coesão Social em Sociedades Multiculturais e Democráticas, A – **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, vol. 5, n. 03 – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria – RS, 2020 – retrieved from: <https://periodicos.ufsm.br>

SOUZA, Ricardo Luiz de – **Identidade Nacional e Modernização na Historiografia Brasileira: o diálogo entre Romero, Euclides, Cascudo e Freyre** (tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte – MG, 421 p. – retrieved from https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VGRO-6XSPWB/1/tese_ricardo.pdf

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de - A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afrodescendente no Brasil - In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2006 – (ANAIS) – Goiânia - GO: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006;

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria – **História da educação: a escola no Brasil** – Ed. FTD, São Paulo - SP, 1994