



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ANA MARTINA BARON ENGERROFF

**OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS MANUAIS DO
PROFESSOR DOS LIVROS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO
MÉDIO**

FLORIANÓPOLIS
2015

ANA MARTINA BARON ENGERROFF

**OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS MANUAIS DO
PROFESSOR DOS LIVROS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO
MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de
Licenciatura submetido ao Curso
de Graduação em Ciências Sociais,
como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em Ciências
Sociais.

Orientador: Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ENGERROFF, ANA MARTINA BARON

OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS MANUAIS DO PROFESSOR DOS
LIVROS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO. / ANA MARTINA
BARON ENGERROFF ; orientador, AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA -
Florianópolis, SC, 2015.
122 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

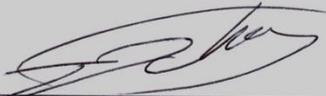
1. Ciências Sociais. 2. ensino de sociologia. 3. livros
didáticos. 4. cidadania. I. OLIVEIRA, AMURABI PEREIRA DE.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Ana Martina Baron Engeroff

**OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS MANUAIS DO
PROFESSOR DOS LIVROS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO
MÉDIO.**

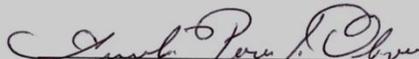
Este Trabalho de Graduação foi julgado adequado para a obtenção do título de “licenciada” em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Comissão examinadora e pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de julho de 2015.

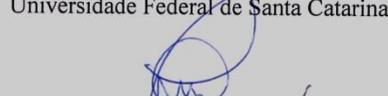


Prof. Jeremy Paul Jean Loup Deturche, Dr.
Coordenador do Curso

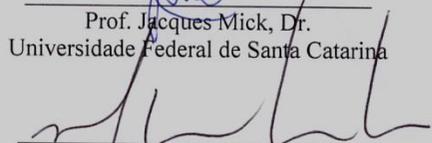
Banca Examinadora:



Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Jacques Mick, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Márcia da Silva Mazon, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao meu pai, representação de
dedicação e de amor.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a paciência e apoio da minha família, que não só me incentiva como também me inspira. Agradeço à minha mãe, Ana Dilma, compreensiva como sempre, permitiu que eu pudesse concluir esta nova formação. Agradeço também ao meu pai, Normélio, que em toda a sua generosidade – e que entende um pouquinho de filosofia, ficaria orgulhoso de mim agora. Vocês é que me ensinaram a questionar os fatos, a cultivar em mim a imaginação sociológica. Juliano e ao Gustavo, sempre companheiros, muito obrigada. Especialmente agradeço à minha irmã e amiga, Ana Carina, pelas conversas, trocas, aprendizados, confissões e apoio nestes anos e que me fez seguir rumo à licenciatura. Jean Mafra, obrigada pelos debates, jantares e festas. Ana Beatriz, cuja chegada me transformou. A todos vocês, toda a gratidão e amor.

Agradeço aqueles amigos da vida e de curso que, direta ou indiretamente, participaram desta empreitada, e, em especial: à Cintia Luiza, que me fez ter coragem de voltar à graduação; aos amores, passados e presente, que me instigam, sem nem saber, a querer conhecer sempre mais de mim e do mundo; aos amigos de vida e de curso, Maria Teresa, Peterson, Giovana, Luana, Thayse, Kerolin, Rafael, Heloísa, pelas sugestões, amizade, debates e festas; ao professor e amigo Jacques Mick, pelas oportunidades oferecidas e pesquisas realizadas; ao colega Marcelo Cigales, pelos préstimos e sugestões na pesquisa.

Agradeço também ao professor Dr. Amurabi Pereira de Oliveira que me orientou nesse trabalho, sempre otimista e generoso.

Também agradeço às professoras de sociologia do Colégio de Aplicação da UFSC, Marivone e Teresa, que abriram as portas da sala de aula para o estágio-docência. Aos funcionários e corpo docente do Departamento de Sociologia e Ciência Política, Departamento de Antropologia e Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, muito obrigada.

“Contra todo otimismo civilizatório.”
(Stencil na parede de um casarão-escola abandonado em Florianópolis. LIMA, Leticia Cobra, 2014).

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de licenciatura discutem-se os sentidos de cidadania contidos nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015. Especificamente, buscaram-se os sentidos de cidadania nos manuais do professor dos seis livros físicos aprovados, na medida em que estes revelam objetivos para o ensino da disciplina de sociologia no ensino médio, tanto na apresentação da obra quanto na seleção e apresentação dos conteúdos. No final do século XX, em um contexto de redemocratização do Brasil com mudanças nos campos políticos, sociais e econômicos, a cidadania é retomada como um problema social a ser resolvido, residindo na escola o instrumento social para a sua resolução. Em paralelo, a luta pela retomada da Sociologia como disciplina escolar é sobremaneira justificada pela via da cidadania, assentando-se nela a finalidade de preparar o aluno ao exercício da cidadania, conforme dissertação dada pela Lei de Diretrizes e Bases. A partir desta formulação legal, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), preconizando-se a formação cidadã do aluno para a prática política, seguindo-se pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) que embora relembre a formação do aluno para o exercício da cidadania, propõe uma abordagem voltada para a desnaturalização e estranhamento. Cada um destes documentos, portanto, reelabora diferentes sentidos para cidadania, perpassando uma ideia de conformação do aluno aos conhecimentos de seus supostos direitos e deveres, conduzindo a um caráter de civilidade. Com as modificações legais na Lei de Diretrizes e Bases em 2008 que introduziram a Sociologia no currículo do Ensino Médio, perdendo assim a relação explícita da Sociologia e exercício da cidadania, questiona-se em que bases assentam-se os objetivos desta disciplina escolar transmitidos via livros didáticos aprovados em relação à cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Cidadania; Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

In this bachelor's degree, final paper discusses citizenship meanings contained in the textbooks approved in the Textbook National Program (PNLD) 2015. Specifically, search for the meanings of citizenship in the teacher manuals of the six physical books approved, insofar they reveal aims for teaching sociology discipline in high school, both in the presentation of the literary work, as the selection and presentation of content. In the late of twentieth century, in a context of re-democratization of Brazil, with political, social and economic changes, citizenship is taken as a social problem to be solved, residing at school the social instrument for its resolution. At the same time, the struggle for revival of sociology as school discipline is greatly justified by way of citizenship, taking place in it the purpose to prepare students to exercise citizenship, as dissertation given by the Guidelines and Framework Law. From this legal formulation, the National Curriculum Standards (1999) are drafted, recommending to citizen education of students for political practice, followed by the National Curriculum Guidelines (2006) that although remind student education for the exercise of citizenship, proposes an approach focused on the denaturalization and estrangement. Each of these documents therefore reworks different meanings for citizenship, passing an idea of shaping the student to the knowledge of their supposed rights and duties, leading to a character of civility. With the legal changes in the Guidelines and Framework Law in 2008, which introduced Sociology in high school curriculum, thus losing the explicit relationship of sociology and citizenship, wonders on what basis based up the objectives of this school subject transmitted by textbooks approved in relation to citizenship.

KEY WORDS: Textbooks; Citizenship; Sociology Teaching.

LISTA DE SIGLAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO	27
2.1 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO: O QUE É CIDADANIA?	27
2.2 NOVOS PARADIGMAS	34
2.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO: RESOLVENDO PROBLEMAS	39
3 CIDADANIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	45
3.1 A CIDADANIA COMO UMA QUESTÃO SOCIOLÓGICA.....	45
3.2 A SOCIOLOGIA VOLTA À ESCOLA: A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA	58
4 O LIVRO DIDÁTICO E A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA	63
4.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	63
4.2 OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2015	81
4.2.1 “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013).....	81
4.2.2 “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (BOMENY, et. al., 2013)	87
4.2.3 “Sociologia” (ARAÚJO, et. al., 2013).....	95
4.2.4 “Sociologia em Movimento” (SILVA, et. al., 2013)	99
4.2.5 “Sociologia Hoje” (MACHADO, et. al., 2013)	103
4.2.6 “Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA, et. al., 2013)	105
5 CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema central os sentidos de cidadania contidos nos livros didáticos para o ensino de sociologia no ensino médio aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para o ano de 2015. Identificando estes sentidos e compreendendo-os, é possível refletir acerca da relação da sociologia com a cidadania e suas implicações na função do próprio ensino desta disciplina escolar.

Especificamente, os objetos de pesquisa são os “manuais do professor” contidos em cada uma das obras aprovadas no PNLD 2015. Neles estão destacadas as propostas pedagógicas que conduziram a organização da obra, contendo ainda orientações dos professores nos conteúdos e atividades indicadas no livro do aluno. Estes manuais do professor também trazem consigo particularidades da sociologia como disciplina escolar, o que, segundo o PNLD (BRASIL, 2014, p. 15) valoriza as possibilidades da sociologia na escola e auxilia na compreensão dos desafios que ainda persistem em direção a sua consolidação como componente curricular.

Importante destacar que, com a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio em todo o território nacional, o mercado editorial voltou-se também para a produção de manuais na área, fomentando diversas discussões acerca dos conteúdos e estratégias de ensino na sociologia. No primeiro PNLD de sociologia de 2012, somente dois livros foram aprovados diminuindo as opções para as escolas na adoção do livro didático referência. No ano de 2014 publicou-se a nova lista de livros didáticos aprovados para o ensino de sociologia, aprovando-se seis das treze obras impressas inscritas (BRASIL, 2014).

Para além da discussão do uso do livro em sala de aula (como é usado), os livros também estão carregados de significados e atribuem sentidos para o ensino de sociologia, comumente ligados à ideia de formação para a cidadania. Os diferentes significados de cidadania estão presentes no cotidiano, na fala do senso comum, na política, no jargão da escola, especialmente resultados dos processos de democratização do país a partir dos anos 80, culminando com a apelidada “Constituição Cidadã”. É através desta Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 205, que é posto à educação a finalidade de preparação para o exercício da cidadania, bem como para a qualificação para o trabalho.

Utilizando da abordagem de Moraes, L. (2009b, p. 5-8) de tomar a questão da cidadania “enquanto problema social” questiona-se como em um determinado contexto social o tema da cidadania tornou-se

hegemônico, como um problema social a ser resolvido, residindo na escola o instrumento social para a resolução. De um lado, defendia-se que no final do século XX no Brasil idealizou-se a construção de uma cidadania do tipo comunitária, ou seja, uma cidadania voltada para a nação, no sentido de se desenvolver um sentimento de pertencimento nacional – uma construção da sua identidade nacional. Assim, residiria na educação cidadã um aspecto fortemente patriótico e civilista. Por outro lado, estas novas dimensões da cidadania tiveram como mote, além do processo de redemocratização, os movimentos sociais e suas lutas de ampliação do espaço político e de sujeitos políticos de novo tipo, conferindo-se diversos significados ao termo por cada um desses atores sociais. A nova cidadania apresenta um novo exercício cidadão, na luta por direitos e, sobretudo, na criação deles, no direito à igualdade e à diferença (DAGNINO, apud MOTA, 2005, p. 97).

Dentro deste enfoque da cidadania e seus novos significados, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), regulamentando o artigo 205 da Constituição Federal, também trouxe a ideia que a educação tem a finalidade de preparar o aluno para o exercício da cidadania, fim este perseguido em todos os níveis da educação. Os conhecimentos sociológicos, por sua vez, eram voltados ao exercício da cidadania, que deviam ser dominados pelo aluno do ensino médio, conforme redação até então apresentada no art. 36, §1º, inciso III (BRASIL, 1996). Assim, a relação da sociologia e exercício da cidadania estava explícita e, pela via da cidadania, justificava-se legalmente a presença da sociologia na escola.

Embora houvesse este pressuposto legal de que a Sociologia serviria para instrumentalizar o aluno ao exercício da cidadania, tal condição não era/é uníssona nas discussões acerca do ensino de Sociologia. Moraes, L. (2009a, p. 8), ao pesquisar os significados de cidadania nos documentos oficiais envolvendo o ensino de sociologia, verificou a existência justamente destes vários significados e tensionamento acerca do assunto. De um lado alguns sociólogos defendiam a positividade da relação entre o ensino de sociologia e o exercício da cidadania, enquanto outros apontavam que esta relação estava, sobretudo, alicerçada no senso comum.

Note-se que, com a Lei nº 11.684 de 2008 (BRASIL, 2008), alterou-se a LDB passando a incluir, no art. 36 inciso IV, a Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, suprimindo-se a relação direta da disciplina com a cidadania. Da mesma forma, a Lei Complementar 173/1998 de Santa Catarina também havia inserido a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no currículo do

ensino médio, mas sem relacionar diretamente esta disciplina ao exercício da cidadania.

Mesmo assim, nos documentos oficiais produzidos para dar subsídios para o ensino de sociologia, há menção à relação sociologia-cidadania. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) lê-se cidadania como inserção do aluno na prática política. Já nas Orientações Curriculares Nacionais – OCN (BRASIL, 2006, p.104), também produzidas antes da alteração legislativa de 2008, observou-se criticamente a posição dos autores ao afirmarem que formar o aluno para a cidadania seria papel de toda a escola, e que a sociologia, talvez pela evidência do seu conteúdo, estaria mais próxima em aparência da formação cidadã em razão de seus conteúdos clássicos e contemporâneos, temas e autores. Mesmo assim, afirmam que a sociologia deve ser efetiva na formação do aluno para o exercício da cidadania.

Neste contexto, discutem-se afinal quais os sentidos de cidadania que estes documentos estão se referindo, vez que não há como pressupor um único significado pretense ao ensino de sociologia. Se, de um lado, pode-se discutir que os mesmos defenderiam uma cidadania voltada às condições jurídicas, de outro lado outros defenderiam uma concepção de intervenção na realidade social, para a participação política ativa. Tal discussão enreda-se como os processos históricos de inclusão/exclusão da sociologia no currículo escolar. Oliveira (2013, p. 181) já destacava o caráter contraditório deste processo, divergindo das explicações elaboradas por pesquisadores que interpretam este movimento de ausência/presença da sociologia no currículo escolar como um fenômeno atrelado ao caráter crítico (ideológico) da disciplina.

Em outros momentos históricos em que a sociologia figurou como disciplina escolar, a relação da sociologia com a cidadania também esteve presente. Meucci (2000, p. 13), ao analisar os primeiros manuais e cursos de sociologia no Brasil, aponta que esta disciplina foi entendida como um auxiliar de projeto de intervenção política, para instituição de princípios de normatização da sociedade e formação cívica, ou ainda para a elaboração de uma consciência científica da vida social. Dentro desta constatação, pergunta-se: esta normatização da sociedade e formação cívica perdura nos livros didáticos atuais? E mais, esta formação operaria no individual e moralizante?

Tais constatações podem ser relacionadas a um projeto civilizatório atribuidor de importância ao processo educacional na formação (e como condição) para a participação política. A escola, como

instância formadora por excelência, na perspectiva da sociabilidade é impositiva de códigos reguladores de convívio, emancipadora por um lado, mas controladora de outro.

Então, são analisados os seis manuais do professor contidos nos livros didáticos impressos aprovados no PNLD 2015 de sociologia (BRASIL, 2014). Estes manuais do professor, embora possuam em alguns dos livros anotações ao longo dos livros do aluno destinados à resolução das atividades propostas (gabarito), estão nos seis casos alocados ao final do livro didático do aluno, na forma de “apêndice”. Assim, são estes os objetos analisados neste trabalho, em cuja análise buscou-se estabelecer as conexões, a rede de relações interdependentes envoltas no livro didático, mobilizada através da autoria, editoração, legislação, fundamentos teóricos, palavras-chave, bibliografia.

É preciso atentar que, ao se falar da análise documental, tem-se a fonte como um registro parcial e também impreciso. Assim, necessária é a avaliação crítica do documento em suas dimensões, como defendido por CELLARD (2012, p. 299-303), analisando o contexto social global em que está inserido o objeto, explicitar a identidade dos agentes produtores daquele documento, a origem da informação (no caso, também enredadas nas normativas dos PNLD) e a natureza texto, na qual se enquadra todo o contexto em que o livro foi feito.

Através da revisão bibliográfica é possível vislumbrar sentidos da sociologia como disciplina escolar e, ainda, os significados da relação da cidadania com a escola e diretamente com o ensino de sociologia na escola, dialogando-se com a literatura da área do ensino de sociologia. Neste contexto, a ausência de uma tradição da sociologia como disciplina escolar é emblemática na disposição dos estudos acerca do ensino de sociologia. Handfas e Maçaira (2014) fornecem importante material de partida, vez que realizam o estudo do “estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica”, apresentando inclusive listagem das dissertações e teses produzidas nesta temática. Neste material é possível elencar diversos trabalhos que cercam em diversas vezes o tema da sociologia como disciplina e cidadania. MORAES (2009a) é neste sentido referência, vez que procede a análise dos sentidos da cidadania nos documentos oficiais destinados ao ensino de sociologia na escola básica, além dos trabalhos de MEUCCI (2000), SARANDY (2004), MOTA (2005), dentre outros. Do mesmo modo, a partir do final do século XX podem ser destacadas diversas publicações em revistas acadêmicas, voltando-se à pesquisa acerca dos sentidos da sociologia e também a relação da educação com a cidadania.

Sendo assim, a primeira parte trata dos sentidos de cidadania, esta entendida como expressão polissêmica, colhendo-se elementos que apontem para a sua relação com a educação, especialmente observada no final do século XX e os novos paradigmas envolvidos na expressão.

No segundo momento, então, aponta-se para a problemática da cidadania como pertencente à sociologia, problematizando a relação firmada entre cidadania, educação e sociologia. Assim, os processos de ausência e presença da sociologia enquanto disciplina escolar enredam-se nesta tríplice relação.

Por fim, no terceiro aspecto, tomando a sociologia como disciplinas obrigatórias no novo contexto escolar são discutidas as políticas do livro didático (materializadas no PNLD) e, em especial, as adotadas para o livro de sociologia. A partir disso é possível então analisar os livros didáticos aprovados no PNLD 2015, intentando os significados de cidadania e do ensino de sociologia atribuídos nos manuais.

2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO

2.1 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO: O QUE É CIDADANIA?

A cidadania, como registrado por Pinsky (2008, p. 09), é um conceito histórico e, como tal, não é estanque, variando no tempo e no espaço. Isto quer dizer que ser cidadão no Brasil hoje ou em outro país é muito diferente, porque há diversidade de entendimentos e práticas ou quais são os papéis dos indivíduos e grupos sociais frente aos Estados-nação.

Não se quer reduzir, então, o entendimento de cidadania como apenas à existência de direitos e deveres, porque, em assim procedendo, também se pode cair nos perigos da história única, de estruturas fixas de poder (quem concede e mantém estes caracteres ao indivíduo) sonogando os diferentes sentidos ao termo produzidos. Há diferentes configurações sociais que permitem diversas apropriações dos significados de cidadania. Pode-se, contudo, investigar as características e significados estabelecidos em comum ao termo cidadania e como são apropriados pelos grupos sociais, inclusive verificando se os mesmos significados persistem ao longo do tempo. Como apontado por Elias (2004, p. 26), as expressões muitas vezes são naturalizadas e cristalizadas em seu uso sem que o processo da gênese dos conceitos seja questionado, e é a experiência dos seus usos que lhe dão valor. Assim,

Uma geração os transmite a outra sem estar consciente dos processos como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras. Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões, eles apenas adormecem, ou o fazem em certos aspectos, e adquirem um novo valor existencial com uma nova situação. São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do

passado corporificada nas palavras. (ELIAS, 1994, p. 26-27).

Evelina Dagnino (2004, p. 101), compreendendo então que cidadania como expressão de múltiplos sentidos e intenções, percebe esta diversidade de entendimentos como algo dúbio: de um lado positivo, porque indica que esta expressão ganhou espaço na sociedade; mas, por outro lado, coloca a necessidade de precisar e delimitar o seu significado, o que se entende por cidadania e o que queremos entender por isso. Sendo assim, persegue-se o entendimento de que, ainda que seja expressão em movimento, ela se significa por atores sociais e nos processos relacionais existentes, sendo possível identificar as suas manifestações acerca do tema.

Sem perder de vista as diferentes abordagens de cidadania, esta é, sobretudo, uma concepção moderna da sociedade Ocidental, fundada em preceitos da Antiguidade. Melhor explicando, Liszt Vieira (2002, p. 28) afirma que, nesta última, ser homem¹ era ser sem direitos, por oposição ao cidadão, enquanto na era moderna o ser humano é sujeito de direitos não apenas como cidadão, mas também como humano.² Diz-se, assim, que o termo cidadania foi cunhado em meio a processos de exclusão, vez que dizer quem era cidadão é pensar na exclusão da maioria (ao contrário de hoje, em que, ao se falar de cidadania, presume-se a integração, em tese, da maioria). Conforme lembrado por KARNAL (2008, p. 144), “admitir o conceito de cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea”, demonstrando seu entendimento de que cidadania é, antes, um processo de inclusão.³

Nilo Odália (2008, p. 168) relembra que, ao se falar em cidadania, não se pode olvidar que ela é fruto de uma lenta construção, que perpassa a Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela

¹ Os excluídos da cidadania, como escravos e mulheres.

² Não ignoro o debate acerca dos excluídos da cidadania, dadas às condições de desigualdades existentes. Neste caso, trata-se de uma premissa moderna fundada nas universalidades de direitos do homem, em oposição à antiguidade.

³ Karnal (2008, p. 152) atenta para os paradoxos da cidadania (em especial a norte-americana, por ele analisada) em que, embora se queira por meio da expressão “cidadania” dar voz ao privado no meio público, buscando um melhor equilíbrio na ótica liberal e de um modo inclusivo, é ao mesmo tempo excludente, na medida em que se o sistema democrático é autoconfirmatório (“o problema nunca está no sistema em si, mas na incapacidade de alguns de se adaptarem a ele.”), dando um sentido ao cidadão de adequação, civilidade e civismo único.

Revolução Americana e Francesa e pela Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social (o proletariado) à cena histórica. Através das lutas proletárias, buscou-se ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que esta classe ajudou a burguesia a conquistar por meio da Revolução Francesa. Seguindo este viés, Covre (1991, p. 19) afirma que a cidadania seria, em uma ideia inicial, intrinsecamente burguesa, ao pensarmos na ideia de Estado de direito e classe dominante, ao mesmo tempo em que a cidadania gera valores universais.

Baseada em concepções do liberalismo clássico, a cidadania moderna manifesta a oposição cidadão-indivíduo. O sujeito-cidadão reside na sua relação com o Estado-nação, no sentido de pertencimento do nacional, cuja nação precede a cidadania, visto que é no quadro da comunidade nacional que os direitos cívicos podem ser exercidos. Neste ponto retoma-se a noção de que cidadania diz respeito a direitos e deveres oriundos de uma ótica de Estado de direito⁴, que se traduz em pensamentos conflitantes:

A relação entre cidadania e nacionalidade configura um campo de confronto entre o pensamento conservador e o pensamento progressista. Para os conservadores, a cidadania se restringe ao conceito de nação, isto é, somente são cidadãos os nacionais de um determinado país. A cidadania é vista como relação de filiação, de sangue, entre os membros de uma nação. Esta visão nacionalista exclui os imigrantes e estrangeiros residentes no país dos benefícios da cidadania.

No outro extremo, encontramos uma visão oposta, ancorada na doutrina tradicional da República, segundo a qual a cidadania está fundada não na filiação, mas no contrato. Se a cidadania não exclui a ideia de nação, seria inaceitável restringi-la a determinações de ordem biológica. (VIEIRA, 2002, p.31)

⁴ Bobbio (apud VIEIRA, 2002, p. 21) relembra que no Estado despótico o indivíduo só tem deveres, e no Estado absoluto os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. É no Estado de direito que o indivíduo não só tem direitos privados, mas também direitos públicos, sendo assim cidadão.

Não se pode esquecer que cidadania diz respeito a diferentes figurações, com *habitus* distintos e, portanto, cidadanias também diversas. Aproximando, portanto, do pensamento de Norbert Elias, a cidadania é característica cultural de pertencimento do *habitus nacional*, este entendido como uma comunidade com sentidos e sentimentos reconhecidos por um conjunto de indivíduos (figurações) que se determinam reciprocamente em suas relações sociais (LEÃO, 2007, p. 24; ELIAS, 2006, p. 23). Assim, as expectativas de quem é e o que é ser cidadão estão relacionadas ao pertencimento nacional, e estão em movimento, resignificadas.

Por conseguinte, as recentes concepções democráticas (que entendemos como o final do século XX) procurariam dissociar completamente a cidadania da nacionalidade em virtude do declínio acentuado do Estado nacional. Segundo Vieira (2002, p. 31-32) a cidadania passaria a ter uma dimensão puramente jurídica e política, afastando-se uma dimensão mais cultural existente em cada nacionalidade, em uma proteção universal (como os direitos humanos) e, conseqüentemente, com novas concepções de cidadania.

A partir destes pontos levantados, que não têm o condão de restringir uma análise mais complexa do tema em cada eixo histórico, é possível realizar uma síntese dos significados de cidadania para melhor orientar o estudo realizado. Para tanto, utilizo-me da classificação realizada por Moraes, L. (2009a, p. 19-20) que divide os significados de cidadania em quatro⁵, sendo eles: *modelos*; *características*; *paradigmas* e *dimensões*.

Esta classificação auxilia na identificação dos diferentes sentidos de cidadania, bem como para explicitar alguns estudos sobre o tema. Além disso, com ela pode-se posteriormente identificar os sentidos de cidadania nos livros didáticos, na medida em que fornece elementos para a compreensão das relações existentes no uso do termo cidadania (a classificação não é algo estático, mesclando-se elementos).

A abordagem de José Murilo de Carvalho (2010) compreende que a cidadania é, sobretudo, dotada de diversos vieses dentro de *modelos* apresentados sob dois aspectos: a relação entre pessoas e Estado, e, de outro lado, entre as pessoas e nação. Melhor explicando, Carvalho (2010, p. 12) compreende que a luta pelos direitos, todos eles, se deu

⁵ Construções de cidadania identificadas como “tipos ideais”. Como tais, não significam aspectos qualificadores, tampouco em sentido de evolução do conceito, tratando-se de referência metodológica.

historicamente dentro das fronteiras do Estado-nação, como uma luta política nacional, onde “as pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se sentir parte de uma nação.” Evidentemente, as relações das pessoas com o Estado e com a nação são diferentes e dizem respeito, no primeiro caso, ao grau de participação política, enquanto no segundo diz respeito à identidade.

Nesta dualidade Estado-nação, Moraes, L. (2009a, p. 19-20) segue a construção da cidadania como *característica*, dividindo-a em jurídica e cultural. Concebendo-se que a cidadania não é um fenômeno moderno, percebe-se que é na modernidade que a cidadania é resignificada especialmente sob aspectos jurídicos, universalizantes e formais. A partir da segunda metade do século XX a noção de cidadania transformou-se, perdendo força a equação direitos-deveres em virtude de outras demandas culturais (de cunho identitário e particularista). Assim, outros segmentos buscaram ter-se reconhecidos como cidadãos, para além da lei formal⁶, mas que se mesclam:

De um lado, uma característica que se fundamenta na noção de direitos e deveres, de outro, baseada no multiculturalismo. Estas duas características não são antagônicas, mas se sobrepõem. Ao mesmo tempo em que as demandas culturais e identitárias encontram-se reconhecidas pelo Estado democrático de direito (enquanto direito do cidadão), os grupos sociais e identitários demandam a ampliação de direitos, por sua vez lutam para obtê-los e transformá-los, muitas vezes colocando-se contrários a um determinado modelo de Estado de direito, mas não contrários ao Estado de direito em si. (MORAES, L. 2009a, p. 20)

Como forma de construção da noção de cidadania como *paradigma*, Moraes, L. (2009a, p. 20) subdivide-a em exclusão e inclusão. Na Grécia Clássica e até meados do século XX a cidadania estava assentada em processo de exclusão. Já se referenciou anteriormente Karnal (2008) no seu entendimento de que o processo de inclusão é contemporâneo, vez que a noção de cidadania vai tornando-se mais complexa e abarcando diferentes demandas sociais. As lutas das mulheres por participar da vida pública ou ainda por igualdade nas condições de trabalho são exemplos deste processo de inclusão.

⁶ São exemplos as lutas feministas, étnicas, raciais, gênero e outras.

As *dimensões*, como último item na classificação proposta por Moraes, L. (2009a, 2010, p. 21), remontam a clássica divisão da cidadania desenvolvida por T. H. Marshall, remodelando esta em: dimensão da liberdade individual (liberdade de expressão, de reunião e de associação); a dimensão da igualdade (igualdade de condições e oportunidades); e a dimensão da participação (eleições, votar e ser votado).

Diante de tantos aspectos que permeiam a cidadania, questiona-se por que se reduz cotidianamente a cidadania a ter direitos e deveres, em uma ligação direta e hierárquica com o Estado. Nesta interpretação, a concepção de Marshall (1967)⁷ tornou-se clássica na pretensão de generalizar e universalizar a noção de cidadania. Nela o autor subdividiu cidadania em três elementos: civil, político e social. O primeiro, elemento, civil, é composto dos direitos necessários à liberdade individual, como a liberdade de ir e vir, imprensa, crença, propriedade, de contratar e o direito à justiça (como acesso ao devido processamento nos tribunais). Como elemento político entende-se o direito de participar no exercício do poder político, tanto de votar como de ser votado. O elemento social se refere ao bem-estar econômico, educacional, serviços sociais, segurança, enfim, no direito de participar em completo na sociedade, dentro dos padrões que nela estão estabelecidos (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Percorrendo um histórico do que compreenderia cidadania ao longo dos séculos, Marshall (1967) demonstra que os direitos civis (individuais) embasam a concepção liberal clássica e foram suscitados primeiramente, aos direitos políticos conquistados no século XIX (direitos que primeira geração), passando aos direitos sociais ao longo do século XX (direitos de segunda geração). Na leitura de Vieira (2002, p. 22-23), Marshall também se referia ao tensionamento da relação da cidadania com o Estado, uma vez que os direitos de primeira geração (civis e políticos) exigiriam, para a sua plena realização, um Estado mínimo, enquanto os direitos sociais demandariam a presença mais forte do Estado.

Vale menção o entendimento de Carvalho (2010, p. 219-220) acerca da pirâmide dos direitos, que no Brasil diz ter sido colocada de cabeça para baixo. A cronologia da aquisição de direitos foi invertida aos de Marshall, iniciando-se pelos direitos sociais (no período Getulista, onde houve a supressão de direitos políticos e diminuição dos

⁷ A edição da coletânea de ensaios intitulada “Cidadania, Classe Social e Status” de T. H. Marshall data originalmente de 1963.

civis), passando para os direitos políticos (ainda no regime ditatorial) para, finalmente, os direitos civis ainda inacessíveis a grande maioria da população. Se na sequência inglesa reforçava-se a lógica democrática, na brasileira reforçaria uma tradição do patrimonialismo, mais voltada para o Estado do que para a representação. O executivo é uma espécie de “salvador da pátria”, e a população seria mais espectadora, dificultando o desenvolvimento dos processos democráticos.⁸

Dagnino (2004, p. 103), ao explicar o porquê é importante ainda hoje discutir os sentidos de cidadania, destaca o caráter de estratégia política que a expressão tem sido utilizada, ou seja, a cidadania tem sido apropriada por diferentes grupos da sociedade que abrigam também diferentes projetos, disputando significados ou ainda lutando pelo seu esvaziamento de sentidos. Melhor explicando,

Afirmar a cidadania como estratégia significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida portanto por interesses concretos e práticas concretas de luta e pela sua contínua transformação. Significa dizer que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania, que o seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política. (DAGNINO, 2004, p. 107)

Lembrando a reflexão de Pinsky (2008, p. 12), o mundo moderno tornou-se demasiadamente complexo para seguir a visão tradicional de divisão clássica de direitos sociais, individuais e políticos a que Marshall se referia. Justifica-se, então, nas palavras do autor (2008, p. 10), que “pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da cidadania”. Se os direitos não podem mais ser classificados de modo a reduzir o próprio conceito, isto se deve às experiências concretas, especialmente ligadas aos movimentos sociais e à crise de um único significado no final do século XX.

Assim, toma-se que é na organização dos movimentos sociais que se constitui a base fundamental para a emergência de uma nova noção de

⁸ Chama de “estadania”, em oposição à “cidadania”.

cidadania, em um *paradigma de inclusão*. Refletindo acerca desta nova concepção de cidadania (pluralmente concebida), necessário se faz suscitar algumas questões que possibilitaram vislumbrar esta nova cidadania como um problema social e, posteriormente, como um problema pertencente à Sociologia.

2.2 NOVOS PARADIGMAS

Se no século XX tinha-se como foco o fortalecimento dos Estados-nacionais, especialmente na ideia do fortalecimento do capitalismo nacional (ou do socialismo, em menor escala), com a Guerra Fria e seu fim os países de todo o mundo são envolvidos pela expansão intensiva do capitalismo. Ianni (1999, p. 108-109) relembra que é neste cenário histórico que as corporações transnacionais e organizações internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio) pressionam os Estados-nacionais a promoverem reformas política, econômicas e socioculturais, no intuito de favorecimento das relações capitalistas de produção. Sendo assim, a reconstrução dos Estados em outras perspectivas é a ordem global.

Com a globalização acelerada os problemas ultrapassaram fronteiras, atingindo a todos. As questões de produção, comércio, capital financeiro, migrações, pobreza, danos ambientais, desemprego, informatização, telecomunicações, enfim, grandes questões econômicas, sociais, ecológicas e políticas deixaram de ser apenas nacionais e se tornaram transnacionais.

Vieira (2002, p.32), a respeito da reorganização da sociedade civil nos novos tempos, afirma que é neste contexto de ressignificações que nasce o conceito de “cidadão do mundo”, de uma cidadania construída pela sociedade civil, em contraposição ao poder político do Estado e ao poder econômico do mercado. Isto quer dizer que, a partir disso, a cidadania passa a ser operada como passo decisivo para a sociedade em transformação.

Note-se que esta crise de significado de cidadania relaciona-se ao sentimento de pertença também em decréscimo. Anteriormente, a cidadania fazia parte de uma lealdade ao Estado e na identificação com a nação. Tornava-se cidadão na pertença. Carvalho (2010, p. 12-13) afirma a este respeito que a maneira como se formaram os Estados-nação condiciona a construção da cidadania. Como lembrado por Moraes, L. (2009a, p. 51), os registros históricos e sociológicos permitem evidenciar que no Brasil se idealizou a construção de uma

cidadania do tipo comunitária, baseada no sentimento de pertencimento nacional, de uma identidade nacional. Porém, no final do século XX, com a crise do Estado-nação dados os fatores já suscitados, afetou-se os direitos sociais, políticos e civis (e o entendimento do que estes representariam, vez que antes baseados na relação direta com o Estado), e, por conseguinte, debatendo-se o “problema da cidadania”.

Além disso, através das lutas dos movimentos sociais (na experiência concreta) e do contexto histórico, especialmente a partir da crise do socialismo real já apontado, possibilitou-se o alargamento da democracia. Na visão de Dagnino (2004, p. 104) a nova noção de cidadania expressa também o novo estatuto teórico e político envolto na questão da democracia em todo o mundo. Assim, autora destaca que esta cidadania (década de 80 em diante) está intimamente ligada à construção democrática, de transformação social, congregando a cultura na política: “a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática.”

Neste contexto mundial que a questão da cultura democrática também passa a ser ponto de destaque no Brasil e na América Latina como um todo, na medida em que estas sociedades vieram reproduzindo um ordenamento social baseado em hierarquia e, portanto, assentada em inúmeras desigualdades. A eliminação destas hierarquias é, para Dagnino (2004, p. 105), fundamental para a efetiva democratização da sociedade, visto que somente uma modificação da cultura do autoritarismo pode-se construir uma sociedade democrática (ou seja, muito além da esfera da participação política em sentido estrito).⁹

Principalmente nesta questão das desigualdades reside a diferença da ordem global e as questões locais (Brasil), na medida em que a saída do país de um período ditatorial exige não só a reconstrução da democracia, mas também que haja reformas e preparação do cidadão para as novas necessidades. Neste sentido, Dagnino (2004, p. 107) defende que aquilo que se chama de “nova cidadania” desenhada e almejada a partir dos anos 80/90 distingue-se da visão liberal essencializada nos fins do século XVIII e que permanece viva até hoje. Para tanto, elenca seis argumentos de distinção.

⁹ Parte desta afirmação é resultado de pesquisa acerca do entendimento de democracia realizada com sindicatos, movimentos sociais, empresariado e vereadores, donde concluiu-se que a maioria entendiam que a igualdade racial, de gênero e de renda é mais importante para definir a democracia. Concluiu-se que as desigualdades são o maior obstáculo para a construção da democracia (DAGNINO, 2004).

Um primeiro elemento diz respeito às noções de direitos. Na nova concepção de cidadania o ponto de partida é a ideia de um direito a ter direitos, não se limitando a conquistas legais ao acesso a direito pré-definidos e formais. Trata-se de reinvenção de novos direitos, disputando-se também o significado de “direitos” e da afirmação de algo enquanto um direito. Esta definição de direitos leva para além ao da igualdade, mas à, sobretudo, o direito à diferença (DAGNINO, 2004, p. 107-108).

O segundo ponto defendido por Dagnino (2004, p. 108) é que a nova cidadania, diferentemente da cidadania liberal, não se vincula a uma estratégia das classes dominantes e do Estado para a incorporação política e progressiva dos setores excluídos, como sujeitos passivos ao sistema capitalista. Ao contrário, a nova cidadania exige sujeito ativos, que definem o que consideram os seus direitos e luta por seu reconhecimento. A cidadania é apropriada, assim, como estratégia dos “não-cidadãos”.

Como terceira distinção Dagnino (2004, p. 108) aponta a nova cidadania como proposta de sociabilidade, possibilitando formas mais igualitárias das relações sociais e não apenas a incorporação ao sistema político no seu sentido estrito (interligando-se com a questão da ampliação dos sentidos de “direitos”). Isto quer dizer, em outras palavras, aprender a ser cidadão, ponto importante para o deslocamento da ideia de educar para o exercício da cidadania.

No quarto item relembra-se que, para que haja estas relações igualitárias, é necessário transcender o foco liberal de relações privilegiadas com o Estado, ou entre o Estado e o indivíduo, para incluir a relação com a sociedade civil (foco nos direitos coletivos, e não nos civis). Seria um processo de aprendizado social necessário, na construção de um sujeito social ativo, mas também da sociedade como um todo, em um verdadeiro aprendizado de convivência com o outro. Nas palavras da autora, “supor que o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política, como o enraizamento do autoritarismo social.” (DAGNINO, 2004, p. 109).

O quinto elemento trata da cidadania como inclusão, na ampliação do conceito liberal de reivindicação de acesso, de pertencimento ao sistema político, ao sentimento de nação. No novo processo, o que está em jogo é o direito de participar efetivamente do próprio sistema, o que quer dizer modificar radicalmente as relações de poder enraizadas. Dagnino (2004, p. 109-111) suscita experiências de intervenção popular no Estado como exemplos da participação da

sociedade civil no concreto, que possibilitam a discussão no espaço público de interesses comuns e particulares.

Por fim, como sexto ponto que é consequência dos anteriores, é que a nova cidadania pode servir de convergência e referência às questões emergentes nas sociedades latino-americanas. Trata-se de incorporar tanto a noção de igualdade como a de diferença. O que isto quer dizer é que não há espaço para a visão universalista, de racionalidade e imparcialidade defendida pelo liberalismo, mas sim pugna-se por uma “cidadania diferenciada”, um “público heterogêneo”. O interessante é que os interesses individuais (em suas inúmeras diferenças) consigam, através da luta política, se generalizar como interesses coletivos e se instituir em direitos¹⁰ (DAGNINO, 2004, p. 112-113).

Moraes, L. (2009b, p. 13), colhendo melhor resumo dos apontamentos de Dagnino, esclarece que tanto na nova cidadania quanto na liberal a cidadania permanece ligada à noção de pertença de direitos, embora explicita as diferenças essenciais entre as duas propostas. O que ocorre, porém, é uma ruptura importante do cunho universalista (liberal), para o identitário (nova cidadania). Assim, se quer o direito à diferença, sem perder de vista à igualdade.

Enfim, como entende Moraes, L. (2009b, p. 15) da leitura de Dagnino (2004), a nova cidadania que emerge no final do século XX é um processo de aprendizagem social, de socialização, dada por múltiplas relações que envolvem o universal-particular, e o particular-particular. Assim, estabelece-se o novo paradigma de cidadania (a partir do particular), em disputa com a cidadania liberal, ou seja, identitário-universal, o de inclusão social (construção de direitos pelos novos sujeitos sociais) com a interação social (direitos previamente construídos).

A relação de democracia com cidadania também é importante para torna-la expressão com grande enfoque. Com o final da ditadura militar no Brasil, em 1985, no processo de reconstrução da democracia, a cidadania caiu “na boca do povo”, dizendo-se que a “cidadania quer” (e não o povo quer). “A cidadania virou gente”, para utilizar a afirmação

¹⁰ A autora ainda alerta sobre a “cilada da diferença”, vez que pode ser utilizada de forma conservadora para que as distâncias sejam alargadas, e não estreitadas no reconhecimento do outro. Defende, pois, uma posição da diferença “de esquerda”, em que é invocada em nome do direito de existir como tal, sem que isso signifique discriminação. Em um uso “de direita”, a diferença tem sido utilizada como afirmação do privilégio, em defesa das desigualdades.

de Carvalho (2010, p. 07). Se antes havia um contexto de não-cidadania, as perguntas residem justamente em o que e como fazer para aproximar o brasileiro de uma cidadania real (COVRE, 1986, p. 07). É neste sentido que a cidadania ganha importância que se torna um problema social a ser resolvido.

Ainda que se fale em nova cidadania, não se pode esquecer que esta também estava relacionada à renovação do sentimento de pertença, nas demonstrações cívicas, como em favor das eleições diretas. Em 1988, em meio a esta euforia, é promulgada a nova Constituição Federal, apelidada de “Constituição Cidadã”, que reforçou a cidadania como objeto de proteção nacional¹¹, dedicando capítulo (Capítulo III da Constituição) à educação. E, expressamente, atribuiu à educação o papel de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, assim descrevendo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Para alçar os novos direitos (e outros anteriormente sonegados), resolvendo o problema social da “cidadania” plena e estendida a todos, colocou-se então na educação o papel para a transformação social. Carvalho (2010, p. 11) reforçava este papel da educação quando afirmou que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.”

É possível, nestes termos, pensar a cidadania como o grande projeto civilizador do final do século XX, donde caberia às escolas promover a educação para um certo tipo de cidadão e para um determinado entendimento de cidadania, restrita especialmente ao cunho liberal, universalizado e jurídico, em disputa com uma cidadania inclusiva e individual. É sobre este desdobramento que trato do tópico a seguir, discutindo como a cidadania torna-se um problema da educação (e, mais além, da sociologia).

¹¹ Expressa nos artigos primeiro e quinto.

2.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO: RESOLVENDO PROBLEMAS

Pensar em um educar voltado para a preparação ao exercício da cidadania, em meio a novos significados de cidadania em que se quer (em tese) primar pela diversidade e pelo “direito a ter direitos”, parece contradizer. Isto porque o educar, por si, carrega a conotação de enquadramento social, conflitando a relação entre particular (identitário) e o universal.

Tais considerações enlaçam-se com o entendimento de Durkheim (1978, p. 38-41) acerca da definição da educação. Compreendida como dupla feição (é, simultaneamente, múltiplo e una), é múltipla porque não existe uma única espécie de educação (dado que não existe um único tipo de sociedade); é una na medida em que cada sociedade tem para si um ideal de homem, daquilo que ele deve ser, em um verdadeiro espírito nacional. Portanto, a educação operaria para gerar sociabilidade e para integrar a sociedade.

Não é difícil se pensar a escola como forma de manter a coesão social. A integração obrigatória das pessoas às práticas escolares, cujo monopólio desta força se dá através do Estado, aprofundam as formas de controle das normas de conduta, de saberes sistematizados, de formas de sociabilização e de distinção social. Como lembrado por Leão (2007, p. 10), ao citar Jacques Revel, “todos os caminhos levam civilidade à escola, porque ela entra com toda a força na longa história cultural dos modelos e práticas pedagógicas.” Neste sentido, cabível a teoria civilizatória de Norbert Elias, pela qual se pode afirmar que a escola, como figuração, produz por excelência bens simbólicos que são apreendidos pelos indivíduos, em práticas de comportamento e de interiorização. Refletir acerca dos sentidos de cidadania para a educação, é ter em vista estes processos de interiorização, mas também fazê-lo cientes das ambiguidades existentes e, mais ainda, percebendo as dinâmicas concretas do tempo histórico.

Como explica Arroyo (1995, p. 36-37), a pedagogia moderna nasce política (engendrada em relações de poder), vez que está assentada nas discussões entre submissão-liberdade, exclusão-participação, barbárie-civilização. Assim, a pedagogia moderna é ora elemento de conquista de liberdade, de participação e cidadania, ora como mecanismo de controle e dosador dos graus de liberdade. A educação é vista como o “santo remédio” para os problemas sociais, esperando-se dela que configure o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político. Por isso, segundo o autor, a educação

ganhou uma centralidade política jamais vista, como meio de superação (pela racionalidade, civilização, participação) das velhas ordens.

Dada está a dificuldade em se falar em “educar o cidadão”. Canivez (1991, p. 10-13), a este respeito, argumenta que incômodo à expressão se dá porque remete à noção de pertencimento ao Estado, de engajamento por uma causa ou um dever cívico. Além disso, dá-se ao Estado um poder excessivo sobre os indivíduos porque se sacrifica a liberdade individual à pertença nacional. De outro lado, como já dissemos, o Estado de direito possibilitaria a vida no próprio Estado, como participação ativa e também de resistência. Por isso, estas questões residem no sentido de ação educativa (entendida como ação política):

Formular de modo coerente a ideia de educação [cívica e política] (...) não significa reconciliar-se com a realidade, seja ela qual for, justificar as desigualdades sociais ou o fracasso escolar. Também não é negar a diversidade, as irregularidades e as contradições do sistema educacional. A coerência em questão não é a de um sistema ou instituição, mas a de uma ação. A questão é a do sentido da ação educativa. (CANIVEZ, 1991, p. 12-13)

Relembra-se que a ideia liberal de cidadania, que conduz à noção de participação política, também está guiada pela “educação para a cidadania”, como preparação do indivíduo para a vida em sociedade. Arroyo (1995, p. 40), neste interim, afirma que o destaque dado à educação aparece dentro do projeto da modernidade para uma nova ordem social e política, do homem racional, com espírito cultivado, instruído, educado, civilizado, donde parece ser impensável a participação política sem a educação. Esta relação naturalizada educação-cidadania passa a ser também excludente daqueles não-inseridos na estrutura educacional, e ao mesmo tempo conservador da ordem.

Pensando na educação como instrumento elementar para o exercício da cidadania, Saviani (1986, p. 73) diz que, “afirmar que a formação para o exercício da cidadania constitui já uma função clássica da educação”, normalizando assim a relação educação-cidadania. Neste caminho, entende que ser cidadão é estar capacitado a participar da vida da cidade e da sociedade, e educação presta-se a esta preparação ao “vir a ser” cidadão, para então intervir na coisa pública. Ainda, no posicionamento do autor, esta relação escola-cidadania não deveria ser

questionada, mas, se retoma a pauta, se deve ao esquecimento no Brasil desta relação frente ao conceito de trabalho estrito e profissão.

Vejamos que este posicionamento vai ao encontro das críticas anteriormente tecidas por Canivez, uma vez que o educar parece estar assentado no sentido de enquadramento do educando ao sistema. Fazendo o contraponto a Saviani, Ferreira (1993, p. 11-12) acentua que a cidadania nem sempre ocupou lugar de destaque nas discussões sobre os fins da educação brasileira.¹² Segundo a autora, colocações deste tipo, caso normalizadas, servem para ocultar a questão do ajustamento dos indivíduos às condições sociais, fazendo crer que no processo de letramento, por si, garantiria a “conversão” para a cidadania.¹³ Afinal, preconizar a organização e disciplina para alçar a condição de cidadão não pode estar dissociado da discussão de quem organiza, a partir do que e para quais objetivos.

Porém, não se trata de, neste trabalho, discutir os propósitos da educação ou de suas especificidades, mas sim de perpassar os principais argumentos que justificaram a relação educação-cidadania e, mais além, que impulsionam a relação para a sociologia. Pelos argumentos levantados, pode-se confirmar a importância que a relação educação-cidadania tomou nos finais do século XX, no Brasil e também internacionalmente. Neste sentido, Mello (1996, p. 30) contextualiza os propósitos desta relação:

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torna-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais, éticos.

¹² Embora a antiga lei de Diretrizes e Bases para o ensino (lei 5.692/1971) constasse a expressão de preparação do aluno para o exercício consciente da cidadania.

¹³ Neste aspecto, também suscito a crítica de Arroyo (1995, p.31) de que, nas décadas finais do século XX, justificou-se ideologicamente a exclusão da cidadania com a tese da imaturidade política do povo, donde o povo então só poderia participar politicamente se aprendesse a ser cidadão consciente, racional e socializado.

Assim, a educação figurou como centro da agenda na formação da cidadania, reivindicando-se um conhecimento ao aluno que propiciasse a formação de uma sociedade mais justa, promovendo a transformação social. De outro lado, Arroyo (1996, p. 57) alerta para o caráter utópico da relação educação-cidadania no sentido de diversificação, porque

a prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora como elemento de defesa do indivíduo frente ao social, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração e à cooperação.

Em meio a este debate, de intensa produção intelectual acerca da cidadania e da educação, e ainda tendo como escopo a proteção constitucional à educação, é editada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que novamente deu ênfase à relação cidadania e educação. Repetindo no artigo 2º o mesmo enfoque constitucional de que a educação tem como finalidade (além do pleno desenvolvimento e qualificação para o trabalho), o preparo para o exercício da cidadania¹⁴, a LDB inovou ao explicitar no texto original aprovado a seguinte redação¹⁵:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (..)

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

¹⁴ Sendo também estas as finalidades específicas (dentre outras) da educação básica e do ensino médio, conforme arts. 22 e 35.

¹⁵ Havia no projeto da LDB aprovado na Câmara Federal de 1993 a emenda do deputado Renildo Calheiros, do PCdoB de Pernambuco, que tornava obrigatório o ensino de sociologia no segundo grau. Porém, tal emenda foi derrubada com o substitutivo Darcy Ribeiro no Senado Federal (BISPO DOS SANTOS, 2002a, p. 54)

Note-se que nesta redação da LDB de 1996 a filosofia e a sociologia foram os únicos conhecimentos em que explicitamente atrelou-se ao exercício da cidadania, coparticipando da ideia geral de educação contida no documento de preparação do aluno para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Vê-se que mesmo a partir de um novo paradigma de cidadania, a educação também pode revelar diferentes sentidos para o “educar para a cidadania”. Na perspectiva de Moraes, L. (2009a, p. 121-124), embora houvesse conflitos pelo significado de cidadania no final do século XX, expressando-se na área educacional especialmente a partir do universal e do particular, no contexto de paradigma de inclusão social de minorias, o documento oficial educacional traduzido na LDB constituiu-se em tentativa de estabilização, na busca pelo consenso em torno da cidadania.¹⁶ Para o autor, o significado de cidadania na LDB baseia-se em questões universais, comportando a ideia de vida social harmoniosa, de adaptação do aluno para a realidade social mais ampla. Assim,

A LDB parece não conter apenas uma proposta de adaptação social, mas também de estabilização social a partir de um tema, a cidadania. Entretanto, na LDB o significado de cidadania, considerando o significado de cidadania enquanto relação entre universal e o particular, dá ênfase à tolerância, à solidariedade, cidadania é adaptação. (MORAES, L., 2009a, p. 123)

Dado está o padrão de civilidade esperados do cidadão, traduzidos na LDB, para que possa adequar-se aos direitos universalmente existentes e cuja diversidade de demandas deveriam ser enquadradas às configurações postas.

¹⁶ Moraes (2009a) realiza a sua análise dos sentidos de cidadania enfocando especialmente o campo político do final do século XX, e, portanto, a sua ênfase está na ideia de governabilidade e estabilidade perseguida no governo de Fernando Henrique Cardoso, que visava afastar a participação da sociedade civil no Estado. Em uma perspectiva econômica, realizada por Bispo dos Santos (2002a), destaca-se na LDB mais a preocupação com as transformações do período envolvendo o mundo do trabalho (sob o viés da competitividade) do que com o mundo político (cidadania), mantendo assim o primeiro no critério de modernização do país e o segundo, em uma cidadania para conservar e estabilizar.

No entanto, não se pode esquecer que a própria LDB (e nas diversas agendas) manteve o debate entre a cidadania universal e particular – de inclusão. Porém, insiste Moraes, L. (2009a, p. 127) em apoiar que cidadania na LDB antes quer significar inserção de minorias (particular) no universal – e não pela construção de direitos a partir das visões de diversos grupos. O caráter de cidadania aqui não é o de identidade nacional, tampouco de participação política, na medida em que enfatiza o caráter do valor individual do trabalho:

É importante deixar claro para o leitor de que a cidadania impressa no texto da LDB é de cunho universal, de caráter liberal. A proposta de cidadania na LDB baseia-se nos direitos individuais, indo de encontro à tradição de cidadania construída no Brasil [de identidade nacional, para a nação]. Em vista do período no qual se disputava politicamente o significado de cidadania, a LDB se apresentou enquanto instrumento de estabilização desse significado pela sua omissão à polissemia do significado de cidadania. (MORAES, L., 2009a, p. 137)

Enfim, é neste contexto de redemocratização que a relação de cidadania e educação ganha espaço, na medida em que esta é vista como elemento importante na consolidação de um projeto de sociedade democrática, apropriando-se diferentemente dos sentidos de cidadania, especialmente restritivos na LDB. Conforme relembra Moraes, L. (2009a, p. 101), é na convergência dos processos de projetos educacionais, da luta pelo ensino de sociologia, da luta dos movimentos sociais (entendidos como luta pela cidadania inclusiva), da democratização no Brasil e transformações econômicas, que cresce o espaço do cientista social enquanto profissional capaz de explicar a nova realidade social. Assim, não se trata unicamente de uma prescrição legal contida na LDB que relaciona sociologia ao exercício da cidadania, porque também está carregada de sentidos e torna-se igualmente um problema teórico-metodológico (em outras palavras, um problema sociológico).

3 CIDADANIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA

3.1 A CIDADANIA COMO UMA QUESTÃO SOCIOLÓGICA

Nas décadas de 80 e 90, em que se desenhou um cenário em prol da democracia, delimitou-se a educação como meio propício a fomentar o espírito de luta política e de mudança social, desenvolvendo-se uma série de estudos na área da educação a este respeito (motivados também pela nova Constituição Federal e projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases).

A propósito destes estudos Weber (1992) mapeou os principais temas da área da educação no período¹⁷ demonstrando haver uma intensa movimentação acadêmica e social em torno da educação. Com fundamento na área sociológica, ou seja, com uma preocupação entre realidade social e processo de conhecimento, estes estudos adotariam uma perspectiva emancipatória, nos quais

o relacionamento entre sociedade política, especialmente o Estado, e sociedade civil passa a ser um dos seus pontos nodais, e as diferentes políticas, aí incluídas as relativas à educação, devem concretizar diretrizes formuladas na luta social mais ampla em favor da democracia. Nessa perspectiva, a educação escolar teria como principal objetivo favorecer condições para a organização do pensamento e para refletir criticamente sobre a realidade, elementos vistos como fundamentais para a compreensão e intervenção consciente do mundo. (WEBER, 1992, p. 24)

Assim, os debates em torno da escola apontavam para ela como uma instância capaz de oferecer o conhecimento sistematizado para propiciar o exercício pleno da cidadania e de ação consciente no novo projeto de sociedade. É neste ponto que novamente Weber (1992, p. 28) atenta que a vinculação da educação escolar como um projeto de sociedade passa a ser claramente admitida, como um reconhecimento da

¹⁷ São estas as quatro linhas de estudos capituladas: “Estado e educação”; “universidade e sociedade”; “o professor e sua prática pedagógica”; e “educação popular”.

educação escolar como ação política. A cidadania, como um problema social a ser resolvido pela escola, é também assim um problema sociológico.

Moraes, L. (2009a, p. 49-50), que também percorreu os estudos no período envolvendo a sociologia e a educação, percebeu a grande produção no que se refere à educação e cidadania, na medida em que considera que “a cidadania consistiu no grande, pelo menos num dos grandes, problemas sociais no final do século XX e parece ainda persistir enquanto problema social neste início de século.” A sociologia, neste contexto, refletiu a preocupação maior da educação para um projeto social reformador, naturalizado pela formação voltada ao exercício da cidadania. Através da relação dada pela LDB criou-se a possibilidade de redefinir-se o papel da própria sociologia: de uma ciência com potencialidade para explicar a realidade social, se transformou em ciência para resolver um problema social da (suposta) falta do exercício da cidadania (MORAES, L., 2009a, p. 13).

Contudo, ainda que no período em destaque a sociologia tenha sido incluída nos currículos escolares de alguns estados, não se tornou efetiva a existência da sociologia no ensino básico brasileiro, na medida em que estava ausente regulamentação nacional a este respeito. Como advertido por Oliveira (2013, p. 357), o espaço conquistado teve forma pontual e frágil, reflexo mais das lutas sindicais do que do campo acadêmico. Mesmo assim, a discussão e luta pela reinserção da sociologia no ensino básico ganhou paulatinamente espaço no âmbito acadêmico, em especial através do Grupo de Trabalho junto à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) a partir de 2005 e pela fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, em 2012.

Destarte, em meio a esta retomada do debate da sociologia na escola média e no contexto brasileiro do final do século XX, em que os estudos acadêmicos acerca da sociologia na educação também ganharam fôlego, tornou-se ainda aparente a carência de estudos no campo das ciências sociais brasileiras acerca da educação como objeto de pesquisa.¹⁸ Handfas e Maçaira (2014), investigando o estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica, identificaram uma descontinuidade destes estudos.¹⁹ Argumentou-se que

¹⁸ Também motivados pelo revigoramento das licenciaturas, especialmente após a inclusão da sociologia como disciplina curricular obrigatória no ensino médio. Sobre as disputas bacharelado/licenciatura, ver MORAES, A., 2003.

¹⁹ O trabalho das autoras dá conta do período de corte 1993-2012, contabilizando-se 41 dissertações e 02 teses, constatando-se um equilíbrio entre

na década de 1990 a educação gozava de pouco prestígio nas ciências sociais devido a diversos fatores, tais como: os cientistas sociais não se viam como educadores, partindo de uma noção de improvisação do professor; no Brasil as pesquisas educacionais no campo das ciências sociais sempre foram introduzidas pelos governos; a separação e autossuficiência das faculdades de Educação frente à rejeição das ciências sociais. Além desses pontos, destaca-se certo perfil intelectual dos pesquisadores da área educacional, que seria caracterizado pela conexão entre conhecimento e ação:

ou seja, os sociólogos dedicados ao estudo dessa temática também estariam envolvidos com a intervenção social, seja através de políticas públicas, seja atribuindo à escola e ao professor um a papel fundamental na manutenção ou nas mudanças sociais. (NEVES, apud HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 48)

Esta constatação é de grande relevo a esta pesquisa face à relação entre o ensino de sociologia na educação básica e a preparação para o exercício da cidadania, na medida em que confere à disciplina o papel de agente de mudança social, ou para a conformação.

Vejamos que ao se pensar na sociologia na escola, a LDB não garantiu a existência da sociologia nos currículos escolares, além de justificar a presença da sociologia pela via da formação para o exercício da cidadania. Esta relação dada pela LDB entre sociologia e formação para o exercício da cidadania, se pouco auxiliou na compreensão dos sentidos da sociologia na escola (porque por si só não garante sequer a aplicação ou determina a que cidadania se refere), contribuiu para deixar marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência e nos alunos (OLIVEIRA, 2013a, p. 357), além de ter reflexo nas leituras acerca do papel da disciplina que viam como positiva a relação sociologia-cidadania.

De um lado, algumas pesquisas demonstram que o entendimento de professores acerca do papel da sociologia na escola mostrou-se

as produções acadêmicas na área da educação e ciências sociais após anos 2000. Em consulta ao LABES (Laboratório de Ensino de Sociologia) – Laboratório Florestan Fernandes - da Faculdade de Educação da UFRJ, coordenado pelas mesmas autoras citadas e que disponibiliza virtualmente a produção acadêmica na temática, é possível perceber a contínua ampliação do número de dissertações e teses defendidas após o período de corte.

atrelado à noção de cidadania, baseada em características jurídicas e formais (conhecimento de direitos e deveres), cabendo à sociologia uma função informativa. Junto deste imaginário, vê-se na sociologia um horizonte de mudança social (um preparar para o “depois”), vinculando-a a transformação social e pessoal (MOTA, 2003, p. 97-98).

Bispo dos Santos (2002a, p. 146-148), refletindo acerca da movimentação da sociedade civil, acadêmica e legal em torno da relação sociologia-cidadania, também percebeu que esta visão do “formar para o exercício da cidadania”, o “cidadão consciente”, é comum nas representações sociais dos professores. No entanto, os professores especialistas (formados em ciências sociais) significam o formar o cidadão no sentido que a sociologia possa instrumentalizar os alunos para que possam refletir sistematicamente a realidade, como compreensão da realidade, enquanto que, para os professores não especialistas (formados em outras áreas), a sociologia pretende formar o cidadão para a intervenção na realidade, como ação. Para o autor (2002, p. 156), esta diferença de visão entre especialistas e não especialistas reflete uma disputa identitária do campo da disciplina de sociologia, donde os cientistas sociais tendem a se posicionar como representantes de um saber a ser resguardado, no status de especialista. Os demais, não especialistas, por sua vez, estariam mais afeitos às mudanças do ensino médio, implicando um trabalho da sociologia em conjunto com outras disciplinas de humanas, na formação de competências para a solução dos problemas cotidianos.²⁰

Entende-se então, pelos elementos colhidos, que a relação educação-sociologia-cidadania como elemento transformador está muito mais alicerçada no senso comum e nos diferentes projetos educacionais em disputa, do que propriamente no contexto histórico das ciências sociais. Para Mota (2005, p. 99), que realizou estudo sobre a perspectiva dos professores de sociologia, esta persistência da relação positiva entre a sociologia, a crítica e a cidadania, mantém-se, sobretudo, pela influência histórica das décadas de 1970 e de 1980 no Brasil, estimulada ainda pelos textos legais produzidos na década posterior.

Ainda que em outro contexto, válido colher o pensamento de Florestan Fernandes (1976) acerca do ensino da sociologia na escola secundária, que também traduz um ideário de educação sociológica. Em 1954, no período em que a sociologia não figurava o currículo obrigatório, o autor criticava o ensino secundário por ser um mero

²⁰ O que vem a combinar com a proposta dos PCNEM, que a seguir será tratado, ao passo que os sociólogos, de modo geral, guardaram críticas ao documento.

preparatório para o ensino superior, reproduzindo também as desigualdades sociais, e, portanto, descabendo a presença da sociologia neste contexto de manutenção da ordem. As ciências sociais, para o autor, poderiam ser fundamentais para a transformação da educação, não só pela transmissão dos conceitos sociológicos, mas também pela capacidade de “orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins” (FERNANDES, 1976, p. 106). Assim, pensa-se em um ensino de sociologia que não vise à adstração, mas como instrumento de consciência e transformação social.

De outro norte, a relação da sociologia com a formação para a cidadania explicitada na LDB provocou um tensionamento no campo sociológico. Alguns sociólogos sustentavam a positividade da relação, enquanto outros a percebiam alicerçada, sobretudo, no senso comum (MORAES, L., 2009a, p. 08). Tal disputa também é refletida nas análises acerca da ausência/presença da sociologia nos currículos da educação básica, relacionando-se comumente a retirada da sociologia dos currículos em razão de contextos políticos autoritários no Brasil (e a permanência da disciplina em momentos democráticos), alargando-se a discussão acerca dos sentidos da sociologia como disciplina escolar.²¹

Não se pode olvidar, contudo, que a introdução da disciplina de sociologia no Brasil também foi marcada por contradições, distanciando-se daquela defesa dos sentidos da presença da disciplina por seu caráter eminentemente crítico. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, que dentre outros aspectos introduziu a sociologia na educação básica no país, deu-se em meio a um governo autoritário. Além disso, a Reforma Francisco Campos, de 1931, incorporou a sociologia na educação secundária, voltada especialmente para a preparação da elite ao curso superior, fundadas na tradição bacharelesca. Assim, nos primeiros ensaios do

²¹ Por exemplo, Bispo dos Santos (2002b) defende que a disciplina de sociologia, com o seu propósito primeiro de crítica social, aterrorizava as autoridades educacionais, dispensando a sua presença nos regimes autoritários (como a Era Vargas e na Ditadura Militar). Noutro lado, Silva (2007) tende a compreender estes momentos entrelaçados com o projeto político e educacional de cada período, e não por uma suposta essência crítica da sociologia. Lembra-se ainda do alerta de Moraes (2011, p. 367), que pensar a disciplina de sociologia em termos de características ideológicas apenas reforçariam ainda mais a crítica conservadora que diz que a sociologia serve à manipulação dos alunos, numa ideia de doutrinação.

ingresso da sociologia na educação básica²² (ainda no século XIX, com o projeto educacional de Benjamin Constant), a disciplina estava assentada em ideias positivistas, no projeto de cientificização para a modernização, no ideal de nação. A sociologia vinha assim justificada duplamente, no caráter científico e na expectativa cívico-redentorista.²³ Como bem alerta Oliveira (2013b, p. 181), a sociologia também pode assumir um caráter conservador em termos teóricos:

Percebemos que longe de constituir uma discussão assentada num pensamento crítico, ideologicamente questionador, a Sociologia pode ser apresentada também como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social, preocupada ainda com o processo de construção de determinada concepção de homem (...). (OLIVEIRA, 2013b, p. 181)

A visão conservadora adotada pelas ciências sociais pode ser percebida, por exemplo, nos primeiros manuais voltados para o ensino da disciplina, como o “*Sociologia: Compêndio Escolar para o Curso Gynnasial*”, de autoria de A. Lorton, de 1926 (possivelmente o primeiro manual), donde se expõem uma visão católica e moralizadora das condutas, e tanto em manuais produzidos por intelectuais consagrados que reforçavam a ideia da sociologia promotora da adaptação social do aluno (OLIVEIRA, 2013b). No manual de Amaral Fontoura, intitulado “Programa de Sociologia”, de 1944, também é possível extrair uma visão da sociologia que serviria para consolidar uma sociedade assentada de uma ordem moral e política particular, além de lembrar aos “homens médios” – da elite, que eram cidadãos pertencentes a esta nação destinada por leis naturais. A sociologia, como afirma Meucci (2000, p. 63), serve-se para a normatização social.

Salutar, então, o estudo de Meucci (2000) acerca da institucionalização da sociologia no Brasil, que, analisando os primeiros manuais e cursos, percebe a função da inclusão da sociologia não só para

²² No Brasil, o ingresso da sociologia deu-se por meio da educação básica, e somente na década de 30 do século passado introduziu-se o curso superior de Ciências Sociais, cujo objetivo primordial não era a formação de professores (OLIVEIRA, 2013b, p. 180).

²³ Baseio-me conjuntamente nos estudos de Meucci (2000), Bispo dos Santos (2002), Silva (2007, 2010), Moraes (2011) e Oliveira (2013b).

conferir cientificidade aos cursos de formação de professores na escola normal, mas também, nos cursos preparatórios, em cumprir um papel de civismo e civilidade. O objetivo era socializar o aluno através da análise racional sociológica, preparando-o para a vida coletiva, para o progresso nacional e inclusão do país no mundo civilizado. Seria a ótica de formação da elite brasileira reconhecedores da razão sociológica, civilizados pelos padrões universais do procedimento científico. Pode-se dizer, assim, que a sociologia contribuída para o melhoramento social, instituindo padrões de civismo, donde as análises sociais realizadas pelos alunos eram vista como exercício de civilidade e civismo. A sociologia era a ciência da “adaptação social” (MEUCCI, 2000, p. 58-59 e 125).

A sociologia permaneceu como disciplina escolar até 1942, quando a Reforma Capanema alterou substancialmente o ensino, desatrelando o ensino secundário do ensino superior, e, como consequência, as disciplinas voltadas à formação científica para o ensino superior (como a sociologia) foram retiradas do currículo e seus conteúdos incorporados a outras. Neste ponto, Moraes, A. (2011) argumenta que a exclusão da sociologia do currículo neste período “prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica”. Isto seria resultado também de uma incapacidade dos defensores da Sociologia em convencer a burocracia educacional da necessidade de contar com a sociologia nos currículos, que visavam a um estudo mais técnico e propedêutico (em oposição ao ensino formativo e humanista proposto pela a sociologia).

Durante a ditadura militar, em que também houve reformas educacionais voltadas para a formação técnica e ideológica (explicitada na disciplina de OSPB e Educação Moral e Cívica), a sociologia manteve-se ausente do currículo na forma de disciplina, retomando-se os debates para a sua inclusão na década seguinte, motivados pelo novo contexto político e social e das reformas educacionais que reformularam o currículo do segundo grau (na crítica ao ensino tecnicista), nas quais ganharam força novamente as disciplinas escolares.

Neste contexto, e somada à ideologização acerca da exclusão da sociologia das grades escolares, proclama-se o retorno da sociologia partir dos anos 1980. Bispo dos Santos (2002a, p. 53-54) já argumentava que as lutas da sociedade civil para a ampliação de direitos e inclusão de minorias contribuiu também para o retorno da sociologia aos currículos escolares, especialmente pela maior visibilidade dos profissionais das ciências sociais na mídia, que visavam atender a demanda de um público

que estaria interessado cada vez mais em temas como os movimentos culturais e sociais, instituições públicas, questões agrárias e feministas. Assim, o ensino de sociologia também ganhou espaço, incluindo-se conteúdos sociológicos dentro de livros didáticos e textos que possibilitariam superar o senso comum. Segundo Bispo dos Santos (2002a, p. 54), “essa superação permitiria ao aluno se perceber nessas relações como um elemento capaz de uma prática transformadora em direção à democracia e à cidadania.”

Deve-se lembrar, ainda, que um dos fatores que diferenciam este momento do final dos anos 1980 com o do início do século XX, com a introdução da sociologia na educação básica, também é da ampliação do acesso à educação básica. Se, antes, o ensino era voltado para a formação de uma elite intelectual, hoje o ensino médio foi popularizado, e é representado em sua maioria por escolas públicas estaduais, donde a política de distribuição de livros didáticos para a rede pública também é destaque. Assim, pode-se sugerir, como hipótese, que a relação entre sociologia e cidadania emerge também como um reflexo de uma sociologia engajada que se esboça no Brasil a partir da segunda metade do século XX, especialmente dos anos de 1970, que se vê comprometido com as camadas populares que chegaram à etapa final da Educação Básica.

Destarte, nos anos 1980 a sociologia foi retomada como disciplina escolar em diversos estados da federação. Conforme assinala Silva (2011, p. 26-27), estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram paripassu reestruturando seus currículos, acrescentando a disciplina de sociologia no currículo do ensino médio. Especificamente em Santa Catarina, a inclusão deu-se através da lei complementar 173/1998, sem relacionar explicitamente a sociologia e a formação para o exercício da cidadania, embora já vigente a LDB que marcava a relação. Mesmo assim, através da reflexão de Jinkings (2011, p. 111), observou-se a permanência do entendimento de professores da disciplina neste estado, de que a sociologia prestar-se-ia à ação política, na medida em que incorporavam em seus planejamentos as ideias inspiradas no positivismo, associando a disciplina à moral e à ordem social, “tratando-a como técnica racional de contenção de conflitos e de intervenção no comportamento social”.

A proposta programática do ensino de sociologia da educação de Santa Catarina, por sua vez, também trouxe sentidos para a disciplina. A partir da concepção dialética do materialismo histórico, visa-se a construção de um ensino de sociologia que forme o cidadão consciente,

para o pleno exercício da cidadania. A noção colhida do documento é de sociologia transformadora, tida como premissa teórico-metodológica do ensino de sociologia, buscando uma sociedade democrática, solidária e mais justa (SANTA CATARINA, 1998, p. 48-49). Vê-se, portanto, que na proposta deste estado a sociologia é tida como vértice para a intervenção da realidade, tomando a cidadania em seu caráter de inclusão e luta política.

Fato é que mesmo a referência na LDB à sociologia e formação para cidadania deixou margem às diversas interpretações do que seria o papel da sociologia na escola. No ponto de vista de Moraes, L. (2009a, p. 120 e 137), como já afirmado, a LDB ansiava que se levassem à escola os conhecimentos sociológicos comprometidos com o tema cidadania, mas não visava instrumentalizar o estudante para a ação política. Somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 que se ligou sociologia à ação política, buscando dotar o aluno do capital político necessário, dando assim outro enfoque ao antes contido na LDB. Em interpretação diversa, Ferreira (2011, p. 80) compreendeu que a admissão na LDB do objetivo da formação do aluno para o exercício da cidadania passando pela aquisição dos conhecimentos sociológicos, estabeleceu uma relação simbólica e de prática discursiva entre ambos (exercício da cidadania e conhecimentos sociológicos), consequência do próprio paradigma dominante na LDB que “concebe a cidadania como algo necessário para a adaptação e ajustamento social dos seres humanos ao “novo” contexto político econômico.”

Diante da ideia de adaptação e mais ainda a não especificação do significado de cidadania contido pela LDB, os PCNEM (1999)²⁴ marcaram os objetivos das ciências sociais no ensino médio como sendo o de introduzir as questões conceituais das disciplinas da área, refletindo sobre as mudanças sociais, econômicas e políticas dos últimos séculos, dando viés político à disciplina. Através do conhecimento sociológico sistematizado servir-se-ia ao propósito de instrumentalização do aluno para que este pudesse ter uma postura mais reflexiva e crítica do mundo moderno, percebendo-se como elemento de ativo na sociedade, promovendo-se o aluno como agente de mudança social. No entanto, uma leitura mais restritiva da parte introdutória do documento, o

²⁴ Com vista também as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEM, Resolução nº 03 de 1998, cujo documento fundava-se na ideia do currículo flexível, dando tratamento interdisciplinar à sociologia o que na prática significava a sua inexistência nas escolas.

exercício da cidadania seria antes reconhecer os seus direitos e deveres na sociedade, reduzindo a cidadania à característica jurídica.

Esta visão restritiva e ainda baseada na cidadania como identidade e universalizada pode ser percebida na defesa dos PCNEM de competências e habilidades a serem desenvolvidas pela sociologia, Antropologia e Política (esta última não como ciência, mas como ação). Os PCNEM (1999, p. 85) afirmaram a busca pela construção de identidade social e política, para assim viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, visando a reciprocidade de direitos e deveres entre o cidadão e o poder público. Ora, nada mais é do que confirmar uma noção de cidadania baseada na atuação política e da característica jurídica da expressão.

Importante anotar que a ideia de adaptação social está ligada também à referência à formação do aluno para o mundo do trabalho. Bispo dos Santos (2002b, p. 14-15) já havia salientado que a introdução da sociologia nos currículos escolares estava atrelada ao novo paradigma produtivo, donde os PCNEM preconizavam o ensino (transversal) da sociologia para a compreensão das transformações do mundo do trabalho e do novo perfil de qualificação exigida. Portanto, concluiu o autor, a sociologia teria sido inserida no contexto de uma reforma educacional “fundamentada numa visão pragmática do conhecimento, na qual, essa disciplina é concedida como uma tecnologia importante na preparação dos jovens para o trabalho.” (BISPO DOS SANTOS, 2002b, p. 15).

Além dos PCNEM, não se pode esquecer foram editados posteriormente o chamado PCN+ (BRASIL, 2002), como orientações educacionais complementares aos PCNEM, mas pouco tratado e praticamente não referenciado nas pesquisas acadêmicas acerca do ensino de sociologia. Nele é possível notar mudanças no discurso do papel da escola em relação ao primeiro documento ao tentar relacionar a educação ao contexto em que o aluno está inserido e também a escola, mas ainda mantém a noção de competências e interdisciplinaridade das áreas de conhecimento em questão. Segundo o PCN+ (2002, p. 13), a obrigação da escola é precipuamente formar o aluno para o exercício da cidadania, entendida como ação política, não podendo assim “o educador ignorar a condição extraescolar do aluno”. A ideia de cidadania do documento é de participação social e política, que só assim garantiria aliado à qualificação para o trabalho e à promoção da realização pessoal, cidadania plena a todos os alunos. Colhendo as orientações na sociologia, o PCN+ promove a cidadania enquanto conceito afeito à sociologia e à política, devendo ser trabalhado como

categoria fundamental. Justificando a importância deste conceito juntamente com o trabalho e cultura, o PCN+ afirma que através deles o aluno pode apropriar-se de paradigmas teóricos e metodológicos das ciências sociais e áreas correlatas (direito e economia, por exemplo), além da tomada de consciência do seu entorno e compreensão do social, visando à atuação política do aluno. Nesta noção de transformação, preceitua que:

no atual estágio de desenvolvimento da sociedade globalizada, é no tempo e no espaço da Educação Básica que valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno. São princípios que vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira. (BRASIL, 2002, p. 89)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) de 2006, por sua vez, trouxe proposta diferente ao ensino de sociologia do antes apresentado nos PCNEM e foi documento importante para fomentar a discussão em torno da volta da disciplina ao currículo escolar. Elaborado por professores e pesquisadores da área de ciências sociais, Amaury C. Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi (este que é autor de um dos livros didáticos aprovados no PNL D 2012 e 2015)²⁵, nas OCN defendia-se identidade de sociologia através do panorama histórico da constituição da disciplina no currículo escolar, possuindo um viés político de consolidação da disciplina de sociologia para além de uma visão ideológica da mesma (CASÃO; QUNTEIRO, 2007, p. 233-234). Ao apresentar esta abordagem, o documento (que não tinha força de lei, mas sim de orientação aos professores, a nível nacional) questionou o vazio da expressão “formar o cidadão”, atribuindo a relação mais aos temas tratados pela área do que a uma natureza ideológica própria:

Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política,

²⁵ Diferentemente dos PCNEM, que foi elaborado na grande maioria por agentes de outras áreas que não as Ciências Sociais, como atentam CASÃO; QUNTEIRO, 2007, p. 232-233.

conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (BRASIL, 2006a, p. 104)

Através dos conteúdos tratados pela sociologia, e em especial as noções de desnaturalização e estranhamento, que se possibilitaria dotar o aluno de uma linguagem e conhecimentos próprios da área, e assim contribuir para a formação do jovem cidadão (BRASIL, 2006a, p. 105). Como aponta Moraes, L. (2009a, p. 159), o documento transitou tanto na noção de disciplina de sociologia, fomentando o olhar sociológico, bem como no ensino de sociologia, pensado como intervenção na realidade social. Na leitura das OCNs, interpreta-se dotar o aluno do olhar sociológico é a justificativa principal para a inserção da disciplina:

O olhar sociológico sobre a realidade social é a justificativa fundamental para disciplina de Sociologia no ensino médio por dois motivos: o primeiro é que estabelece uma relação entre ensino de Sociologia e a ciência de referência, a ciência sociológica; o segundo motivo consiste em dizer que justificar a relação disciplina de Sociologia e olhar sociológico sobre a realidade social, é uma forma de blindar este ensino dos motivos políticos e sociais que cercam a crença sobre o ensino de Sociologia que legitima ou não sua presença no

currículo escolar. Essa é uma blindagem, em especial, contra o slogan e clichê, isto é: ensino de Sociologia para o exercício da cidadania. (MORAES, L., 2009a, p. 162-163)

Porém, das próprias OCNs não se pode descartar seu aspecto discursivo paradoxal quando da crítica à relação cidadania-sociologia, na medida em que acredita visar a escola dar acesso às informações profissionais e às informações sobre a política, economia e direito como fundamentais “para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito/dever de votar (...) ou de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (BRASIL, 2006a, p. 110). Sob esta ótica, a escola serviria ao propósito de formar para o mundo do trabalho e também para a participação política, de cunho liberal (estrita a direitos e deveres) e também comunitário (inclusiva), donde a sociologia contribuiria, através de seus temas e teorias (ou seja, no olhar pelo problema sociológico, e não social), no papel geral da escola de formar o cidadão.

Mesmo assim, a importância das OCNs, além da já destacada contribuição na mudança de paradigma da sociologia enquanto disciplina escolar, também auxiliou na mudança da campanha para a reinserção da sociologia nos currículos. Moraes, A. (2007) elaborou parecer ao Conselho Nacional de Educação na defesa da sociologia como disciplina escolar no nível médio, como recorte das ciências sociais. Argumentando sobre a vinculação da sociologia ao exercício da cidadania, como até então contido na legislação, sustentou o autor a importância de o aluno ter acesso às informações de caráter elaborado, no sentido científico do conhecimento, da realidade em que vive, para vir a fazer as transformações necessárias. Assim, os conhecimentos sociológicos seriam fundamentais para que o jovem esteja capacitado para a continuidade dos estudos e também para o exercício da cidadania, entendida esta “estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e país.” (MORAES, A., 2007, p. 243).

No mesmo norte, colhe-se a narrativa de Lejeune Carvalho (2004, p. 30-31), então presidente da Federação Nacional dos Sociólogos, acerca da campanha de reinserção da sociologia como disciplina obrigatória no ensino básico, tida como “a votação de um sonho”. Para o autor, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso não seria possível a aprovação da lei que pretendia a obrigatoriedade do ensino de

sociologia, porque não aceitariam uma lei “que traria para a nossa juventude mais oportunidades de conscientização política, social e filosófica” (CARVALHO, 2004, P. 28). Então, a inclusão do ensino de sociologia e filosofia toma um cunho revolucionário da educação, cujos problemas advindos, como o que ensinar e como ensinar, seriam questões a ser resolvidas posteriormente (CARVALHO, 2004, p. 32). Ou seja, os sentidos da sociologia na escola são intrínsecos desta área do conhecimento, como formadora natural de consciência política e revolucionária.²⁶

Pode-se afirmar que os argumentos centrais contidos nas OCNS repercutiram na campanha pela inclusão da disciplina de sociologia, estando menos preocupados com um caráter ideológico esperado da própria sociologia e mais calcados na intenção de assegurar a formação dos alunos acerca dos princípios epistemológicos das ciências sociais. A atuação política do cidadão seria, neste viés, consequência do próprio processo educacional, na visão da escola como espaço de transição ao mundo político.

Sendo assim, fomentava-se o debate acerca das intermitências da sociologia, ao mesmo tempo em que o tratamento anteriormente dado pelos PCNEM à sociologia enquanto conhecimento transdisciplinar tornava-a inexistente na escola. Por isso, importante se faz percorrer os demais documentos oficiais produzidos que confirmaram a sociologia como disciplina obrigatória.

3.2 A SOCIOLOGIA VOLTA À ESCOLA: A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA

Em meio à articulação em torno da retomada da sociologia como disciplinar escolar, foi editado o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 38/2006, que aprovou a introdução da sociologia e filosofia como disciplina (BRASIL, 2006b) as escolares no ensino médio. Nele argumentou-se que a menção da LDB à sociologia e filosofia e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais não conseguiram garantir a existência destas áreas de conhecimento na escola, especialmente pelo tratamento transversal apontado e uma vez que a

²⁶ Há ainda outra questão para além do currículo e didática, que diz respeito à formação de professores e a disputa de espaços entre o bacharel e o licenciado. Cumpre lembrar que a lei 6.888/80 e o decreto nº 89.531/84 regula a profissão de sociólogo, restringindo a profissão aos bacharéis (com exceção dos licenciados que já exerciam a profissão antes da edição da lei).

maioria das escolas opta pelo currículo dividido em disciplinas.²⁷ Aliado a isso, como muitos estados e escolas já haviam incluído a sociologia e filosofia em seus currículos locais, necessário se fazia garantir a todos a oferta destas disciplinas.

Sendo assim, através deste parecer tornou-se obrigatória a sociologia enquanto disciplina no ensino médio. Para Moraes, L. (2009a, p. 145) o documento consistiu também em evidência da separação entre ensino e disciplina, na medida em que na LDB já havia a legitimação do “ensino”, abarcando o conhecimento sociológico e valorizando o conhecimento da sociologia e filosofia como primordiais ao exercício da cidadania. O parecer, ao apoiar a sociologia como disciplina escolar, reforçou-a como instrumento para dotar o estudante a um olhar sociológico sobre a realidade social, entendendo que o ensino de sociologia já estava justificado por via dos documentos anteriores editados.

Mesmo com o parecer, algumas unidades da federação (especialmente o Conselho Estadual de Educação de São Paulo) não aceitaram a orientação, entendendo ferir a autonomia dos estados, o que resultou na discussão da obrigatoriedade da sociologia e filosofia junto ao Congresso Nacional. Assim, através da lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, foi alterada a LDB, passando a constar como redação a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia para o ensino médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Como se vê, com a obrigatoriedade da disciplina retirou-se a relação direta entre sociologia e formação do aluno para o exercício para

²⁷ Embora não se possa esquecer que havia um contexto de reformas educacionais com vista a política neoliberal de enfraquecimento da ideia de disciplina. A obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia vai na contramão daquela política, movimento este analisado por MORAES (2009a). No entanto, como já apontava Amaury Moraes (2007), outras disciplinas tradicionais que os currículos abarcavam sequer constavam na LDB não tinham sua existência questionada, ocorrendo o inverso com a sociologia e justificada a sua ausência pela falta de tradição desta no ensino escolar.

a cidadania. Mas por quê? Pode-se pensar, diante dos elementos levantados até então, que os próprios documentos produzidos nos anos que antecederam à formatação da lei já vinham questionando esta relação, procurando aproximar a disciplina de sociologia ao olhar sociológico, pelo ensino das teorias e métodos afins à área, além do contexto político diverso. De outro lado, como lembra Oliveira (2013, p. 185), os avanços e retrocessos institucionais para firmar a sociologia como disciplina escolar e que foram acompanhados pela ampla luta por parte de sociólogos organizados especialmente em lutas não acadêmicas, acabou reforçando uma identidade “politicamente engajada” da disciplina, popularizando a noção de que a sociologia deveria formar o cidadão, intervir na realidade e despertar a consciência crítica. Ou seja, ainda que não disposto expressamente no texto legal, o imaginário ligado à sociologia como interventora da realidade (uma “sociologia cidadã”, e não pensar sociologicamente a cidadania) permaneceriam, tal como confirmados pela visão dos professores (MOTA, 2005 e LIMA, 2012) e na visão dos alunos (RESES, 2007).

Esta última representação conferida pelos alunos acerca do papel da sociologia, merece melhor atenção. Reses (2007), ao entrevistar alunos do ensino médio de escolas públicas de Brasília situadas em escolas de regiões distintas (cidade-satélite de Santa Maria, região projetada para assentar família de baixa-renda, e outros da Asa Norte, região administrativa e nobre da cidade), percebeu que todos relacionaram sociologia com cidadania, pensando a disciplina em seu caráter mais crítico. No entanto, àqueles alunos provenientes de Santa Maria cujos direitos básicos não são assegurados, a visão de cidadania estava representada no papel da sociologia em atuar na realidade, intervencionista para a melhoria da qualidade de vida na cidade e em sua comunidade, enquanto que os da Asa Norte têm a preocupação da cidadania como atrelado ao ingresso ao ensino superior, como ascensão educacional. Nas palavras do autor (RESES, 2007, p. 192), ambos concordam que a característica fundamental da sociologia é a formação para o exercício da cidadania, mas “sob olhares diferentes: um grupo com um olhar na melhoria das condições de vida e outro com um olhar na progressão escolar.”

Tal constatação de diferentes significados para a mesma expressão remete a Bourdieu (1998), especialmente pela diferença de capital econômico e cultural entre os grupos entrevistados, donde a hierarquia social ocupada consagra a sua percepção acerca da sociologia e sobre a própria escola. Os dotados de determinado capital percebem a importância da sociologia como etapa de formação, no saber necessário

e elitizado, função esta que não está no imaginário dos demais alunos, na medida em que a demanda da sociologia é prática, é para a ação, sendo inimaginável ser componente para uma continuidade de estudos. Neste sentido, Oliveira (2013, p. 185-186) já havia sustentado as diferentes percepções da sociologia (enquanto ausência-presença) na ótica da hierarquização das disciplinas, que vai ao encontro da visão dos alunos observada:

Dentro desta perspectiva, enquanto a Sociologia mostrou-se como uma disciplina abstrata, longe da realidade social do aluno, constituiu-se essencialmente como um saber elitizado, voltado para a formação de dirigentes que ingressariam nos cursos superiores (GUELFY, 2001; MEUCCI, 2011), e valorizado no currículo escolar. Em contrapartida, na medida em que se aproximou do debate político público, das questões sociais e culturais que constituem a realidade de seus alunos mostra-se como um saber dispensável, que pode ser ‘ensinado de forma interdisciplinar’ por outras disciplinas, por outros professores sem formação acadêmica específica. (OLIVEIRA, 2013, p. 186)

Portanto, ainda que garantida via de lei a sociologia como disciplina no ensino médio, ainda permanecem as disputas pelos seus sentidos. Além da alteração da LDB, em 2012 foram editadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que, dentre outras questões, preconizaram uma base nacional comum de conhecimento para o ensino médio, articulada a uma parte diversificada definida pelos sistemas de ensino e escolas. Para a sociologia, inserida na base comum, é tratar de outro dilema. A produção de livros didáticos com o fim de dar subsídios ao ensino de sociologia que abarcassem as abordagens dos PCNs quanto das OCNs, também produziram diferentes significados à disciplina.

4 O LIVRO DIDÁTICO E A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

4.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

A partir da inclusão da sociologia como disciplina obrigatória para o ensino médio, as atenções voltam-se também para a produção de livros didáticos para a disciplina. Não se pode esquecer, no entanto, a produção e circulação de manuais e livros didáticos para o ensino de sociologia não é recente, na medida em que, como já referenciado, os manuais para o ensino de sociologia no Brasil já se viam presentes desde a década de 20 do século passado, transpassando também períodos em que a disciplina não figurava como obrigatória no currículo nacional. Percebendo este fato e as contradições que parece encetar Moraes, A. (2014, p. 268) anotou:

O livro didático de Sociologia aparece como um objeto paradoxal: embora condenada a uma intermitência no currículo ensino médio, a Sociologia nunca deixou de ser ensinada no nível superior, em cursos de Administração de Empresas, Pedagogia, Jornalismo, Direito, etc, e isso acabou mantendo a produção de livros didáticos, muitos em enésima edição. A grande maioria é destinada, no entanto, ao secundário – colegial, segundo grau, ensino médio, de acordo com a nomenclatura do momento -, embora usados no ensino superior, que em muitas instituições privadas pouco difere do ensino médio (...).

Mesmo com este panorama, é possível afirmar que os estudos acerca dos manuais e livros didáticos de sociologia têm sido pouco aprofundados nas ciências sociais, como se vê em Handfas e Maçaira (2014, p. 52). No estudo das autoras foram localizados apenas cinco trabalhos cuja temática central é o livro didático, dos quais se destacam os trabalhos de Meucci (2000), a respeito dos manuais da década de 1920 e 1930, e de Sarandy (2004), que aborda os manuais a partir da

década de 1980.²⁸ Porém, embora outras pesquisas na temática do currículo (que abarca o livro didático) tenha destaque, o livro didático quando referenciado é geralmente estudado como recurso didático e instrumento de transposição do conteúdo, deixando-se de compreendê-lo como envolto em uma rede de relações complexa.

Uma das questões que podem ser levantadas é que o livro didático por si goza de pouco prestígio social, dando-se pouca atenção tanto na área da educação quanto na sociologia e na história do livro brasileiro.²⁹ Ainda que nos anos de 1970 e 1980 tenha havido intensa pesquisa sobre a “ideologia do livro didático”, esta produção deu-se de modo assistemático e fragmentada e especialmente reservada à área de metodologia de ensino. Nos anos de 1990, renovado o interesse a esta temática, o livro didático permaneceria como uma “fonte interessante”, mas não como objeto legítimo de pesquisa (BATISTA, apud SARANDY, 2004, p. 20-21).

A este respeito, Meucci (2014, p. 210-211) observou que no campo da sociologia do conhecimento pouco valor se tem dado aos livros didáticos, sendo consideradas como obras menores porque dedicadas à síntese escolar. Os livros didáticos, no entanto, são “recursos valiosos para a compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas de determinada disciplina entre membros da sociedade em geral.” (MEUCCI, 2014, p. 211).

De outro lado, Choppin (2004), compondo o estado da arte dos estudos acerca dos livros didáticos em escala mundial, apontou para o recente crescimento das produções científicas, que está também acompanhado pela quase onipresença do livro didático pelo mundo. Para o autor, isto se deve a uma série de fatores, dentre os quais: maior interesse de pesquisadores em relação às questões da educação, interesse de populações em recuperar uma identidade cultural dado os

²⁸ Além de Meucci (2000) e Sarandy (2004), foram localizados: COAN, Marival. (2006), **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação de mestrado em Educação, Florianópolis, UFSC; TAKAGI, Cassiana. (2007), **Ensinar Sociologia: Análise de recursos do ensino na escola média**. Dissertação de mestrado em Educação, São Paulo, USP.; e PERUCCHI, Luciane. (2009), **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: Os livros didáticos de OSPB**. Dissertação de mestrado em Educação, Florianópolis, UFSC.

²⁹ Mesmo que o Brasil seja um dos países – senão o país – com maior volume de vendas de livros didáticos do mundo (CASSIANO, 2005, p. 288).

acontecimentos de descolonização e o desmantelamento do bloco comunista, publicações de grandes obras históricas recentemente, o desenvolvimento e disponibilização de tecnologia de armazenamento e compartilhamento de informações, constituição de centros de pesquisas sobre a temática do livro, as incertezas do futuro do livro impresso e do papel do livro didático diante das novas tecnologias educativas. Soma-se a isso a complexidade do próprio livro didático e a multiplicidade de suas funções, inclusive na relação com outros agentes e suportes educativos (CHOPPIN, 2004, P. 552).

Destes diferentes estudos no mundo acerca dos livros didáticos que abordam uma perspectiva sociológica ou ainda de análise ideológica do livro didático releva-se ao mesmo tempo a diversidade de temáticas, mas comuns entre países. Como afirmou Choppin (2004, p 556), é frequente as pesquisa que se debruçam acerca da identidade nacional, especialmente naqueles países que conquistaram sua autonomia recentemente ou em que o poder político buscava assentar um espírito nacional, destacando-se “as que se relacionam com a inserção social, desde a aprendizagem de regras de boas maneiras até a educação para a cidadania, ou as referentes à aprendizagem da leitura” (CHOPPIN, p. 556).³⁰

Por isso, emblemático o trabalho de Meucci (2000) já citado. Em sua pesquisa, a autora identificou três aspectos acerca dos sentidos para o ensino da disciplina de sociologia contidos nos manuais analisados, correspondendo aos ideais de expansão da cultura científica; aos ideais de civilidade e patriotismo; e aos padrões de cultura erudita que almejavam os membros da elite brasileira acadêmica (MEUCCI, 2000, p. 56). Dentro da perspectiva de formação de introdução de uma ciência nova no Brasil, os manuais didáticos para o ensino da sociologia serviam tanto para a construção deste novo campo de conhecimento, como também pra a sua difusão, exercendo função pedagógica e persuasiva, “pois devem, ao mesmo tempo, tornar compreensíveis e legitimar os conhecimentos e os procedimentos fundamentais para a formação dos primeiros portadores da nova ciência.” (MEUCCI, 2000, p. 06). Assim, entre os anos de 1931 e 1945 cerca de duas dezenas de livros didáticos de sociologia foram editados no país voltados ao ensino secundário regular, cursos de magistério, faculdades e universidades, cujos manuais

³⁰ A pesquisa de Choppin (2004) ainda conclui que a leitura acerca dos livros didáticos como vetores ideológicos fixos culturais tem diminuído, abordando-os mais como instrumentos pedagógicos e didáticos.

tornaram-se verdadeiros clássicos, sendo reeditados várias vezes.³¹ (MEUCCI, 2000, p. 07-08).

Quanto à autoria destes manuais da década de 30, Meucci (2000, p. 16-17) destaca que não eram sociólogos ou cientistas sociais (porque não havia cursos superiores de ciências sociais no país), mas sim intelectuais (e bacharéis) consagrados cuja carreira não estava adstrita às questões jurídicas. Outrossim, os textos destes autores superavam os temas jurídicos, versando então sobre formação cultural e econômica brasileira, crítica literária, arquitetura, questão rural e religião, tendo como inspiração ensaística preocupados com a constituição da nação – esta a maior preocupação do debate. Destaca-se que estes bacharéis passaram a se dedicar à educação, cujos manuais refletiam muitas vezes os cursos que ministravam, ou seja, havia o comprometimento antes com a educação, para depois haver a passagem para a sociologia. Para Meucci (2000, p. 19-20; 31), este processo tem relação com o movimento de crítica da prática jurídica³² e da valorização da educação como meio capaz de renovar a vida do país, como adaptação social, na medida em que a crise da república idealizada passou a ser atribuída mais à ignorância da população do que a questão racial:

Compreendia-se que no Brasil vivia uma hora decisiva, exigente de novos padrões políticos e intelectuais adequados à uma “nação civilizada”. A educação foi, pois, entendida como um instrumento de aceleração histórica, capaz de plasmar um novo homem e uma nova sociedade. Por meio da ação educativa, acreditava-se, chegaríamos ao tempo favorável que o destino reservava. (MEUCCI, 2000, p. 32)

³¹ Esclarece Meucci (2000, p. 08) que entre 1900-1929 foram produzidos outros manuais, especialmente voltados aos estudantes de direito. Antes, ainda, havia a utilização de manuais estrangeiros, mas na década de 30 houve a intensa publicação de manuais nacionais, substituindo-se os anteriores.

³² Isto diz respeito a formação dos bacharéis sobre pressupostos liberais e positivistas que preconizavam ideais de liberdade, progresso, ordem e civilização, muito mais como uma filosofia social, política e religiosa, do que como método de investigação. Assim, a sociologia, na crise do bacharelismo, é entendida como uma ciência capaz de dar formação intelectual nas faculdades de direito, redefinindo as condições de preparação de juristas e políticos. (MEUCCI, 2000, p. 22-24)

Esta visão da educação redentora é, de certa forma, também identificada no discurso intelectual no final do século XX, no que tange a formação do aluno para o exercício da cidadania, esperando-se que pela educação possa-se superar as mazelas das desigualdades, transformando a sociedade. Se na década de 30 o projeto educacional passa a ser de crítica ao ensino ornamental, fomentando um espírito prático e objetivo para transformar os homens em forças propulsoras da nação (MEUCCI, 2000, p. 33), no período mais recente a ligação da sociologia com a formação para a cidadania visa também espíritos práticos, que possam ser agentes de mudança. Por isso mesmo persegue-se como hipótese que é que os manuais acabam tomando um tom prescritivo moral, tanto no passado, quando nos livros de sociologia mais recentes.³³

Um dos manuais marcantes, também analisado por Meucci (2000) e citado no capítulo anterior, é o “Programa de Sociologia”, de Amaral Fontoura, que foi reeditado quatro vezes entre 1940 e 1944, tornando-se um dos clássicos do período. Nele, afirma-se na introdução de 1940 que se trata unicamente de uma obra didática, para possibilitar ao aluno uma visão panorâmica do campo sociológico, mas sem esquecer que o ensino de sociologia deve ser ativo – ou, do contrário, não é ensino de sociologia. Por isso, na obra dá-se ênfase especial a pesquisa de campo a ser realizada pelo aluno, cabendo ao professor o papel de orientar, corrigir e encaminhar as conclusões para o debate. (FONTOURA, 1944, p. 14-15). Dando sentido ao ensino de sociologia, Fontoura (1944, p. 18-19) afirma a importância deste para a compreensão dos problemas sociais do Brasil, bradando a necessidade de um “ensino de brasilidade”, donde a sociologia deveria proporcionar aos estudantes uma visão “correta” da organização nacional, da situação política, econômica e moral da sociedade brasileira³⁴:

Em suma: conhecer os problemas sociais do Brasil é obra de Sociologia e é também dever de patriotismo. Desenvolver um programa de sociologia viva, como êsse que expusemos, é, acima de tudo, fazer obra de solidariedade social e de sadio nacionalismo.

³³ O que o que já foi apontado por Meucci (2013) e melhor detalhado a seguir.

³⁴ “Discutem-se os problemas sociais por toda parte, menos... na aula de Sociologia.” (FONTOURA, 1944, p. 18).

O Brasil será maior e mais forte no dia em que cada brasileiro tiver uma compreensão mais exata da realidade nacional. (FONTOURA, 1944, p. 19)

Interessante perceber, como o fez Meucci (2000, p. 50), que os manuais didáticos das décadas de 30-40, procurando fomentar o espírito do progresso e do cientificismo, traziam muitas propostas de trabalho de campo e dados estatísticos (ainda que insipientes), enquanto que este tipo de abordagem, clássica das ciências sociais, está sendo paulatinamente inserida nos livros didáticos da disciplina de sociologia no ensino médio atualmente, embora de formas distintas. Isto sugere que o ensino de sociologia hoje está novamente preocupado em aproximar os métodos científicos das ciências sociais aos alunos, o que não necessariamente afasta o tom prescritivo e moralizante das propostas.

Na mesma vertente de estudos sobre os manuais didáticos de sociologia, Sarandy (2004, p. 15) percebeu que o ensino de sociologia na escola estava reproduzindo os modelos da graduação, ao mesmo tempo em que parecia ser excessivamente normativo, havendo um caráter missionário nos manuais didáticos. Interessante notar que, dos cinco livros listados pelo autor voltados para o ensino médio (de 1980 a 2004, que inclui livros com reedições), dois deles têm como autores Nelson Dacio Tomazi e Luiz Fernandes de Oliveira com Ricardo Cesar Rocha da Costa, que também tiveram livros aprovados no PNL D 2015.³⁵

Na análise de Sarandy (2004, p. 126-127) a falta de legitimidade social da disciplina de até então se devia não a um caráter ideológico próprio da mesma, mas sim na vocação acadêmica e enciclopédica da sociologia dada desde o início de sua implantação no Brasil, associado ainda à falta de pesquisa sobre o ensino nas ciências sociais. Os manuais de sociologia então analisados refletiriam este duplo caráter, traduzindo também uma percepção de que o professor de sociologia seria detentor de um saber maior dentro da escola, como pesquisador, e não visto como um professor propriamente dito. A sociologia, nestes manuais, é a ciência que emerge da crise, sendo capaz de explicá-la e modificar a realidade, sobrepondo a ideia de ciência à disciplina escolar.

³⁵ Os livros citados por Sarandy (2004) que coincidem com os autores da edição do PNL D atual são: TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual Editora, 1999; e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia - o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante**. Rio de Janeiro: IODS, 2004.

Ao se pesquisar sobre o livro didático, portanto, deve-se tem em vista as diferentes figurações aos quais ele está envolto. Conforme lembrado por Freitag (et al., 1993, p. 127), o livro didático está inserido em uma grande maquinaria e não pode ser estudado em si, de forma isolada, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade brasileira, para assim compreender o seu funcionamento. O livro didático funciona como instrumento de ensino (às vezes o único disponível ao professor e alunos) no processo pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo em que é fonte de lucro e renda para editores, servindo ainda ao uso político. Complementando,

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O “mercado” criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que se reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. (OLIVEIRA, 2004, p. 11)

Auxiliando no entendimento do livro didático, colhe-se a classificação de Choppin (2004, p. 553-554) acerca das funções do livro didático. Para o autor, eles exercem quatro funções essenciais, ainda que variem segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, nível de ensino, métodos e formas de utilização. A primeira, função *referencial*, que também chama de curricular ou programática, o livro didático é fiel tradução do programa, suporte dos conteúdos educativos e depositários dos conhecimentos e técnicas a ser transmitido. A segunda função, *instrumental*, o livro didático coloca em prática métodos de aprendizagem, com atividade que visam facilitar a memorização dos conhecimentos e favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais. Na função *ideológica e cultural*, que é a mais antiga função do livro, carrega o papel político do livro, transmitindo os valores culturais das classes dirigentes, com função de aculturar e doutrinar as jovens gerações. Por fim, e também mais recente, a função *documental* é a capacidade do livro didático em fornecer um grupo de documentos,

textuais ou icônicos, que possam desenvolver o espírito crítico do aluno, o que pressupõe a maior autonomia deste no ambiente pedagógico. Assim, o livro didático é, ao mesmo tempo, referência curricular, instrumento de aprendizagem, aparato ideológico e documento de pesquisa.

Por isso, tem-se que o próprio entendimento do que é o livro didático também carrega diferentes concepções. A primeira vista, o conceito de “livro didático” não apresenta dificuldades, visto simplesmente como os livros impressos utilizados pela escola como síntese e voltados para a formação no âmbito de uma disciplina (SARANDY, 2004, p. 21), mas, de outro norte, a expressão “livro didático” não representa os mesmos sentidos, de modo universal (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Pensando em termos de Norbert Elias, Leão (2007, p. 62) afirma que facilmente pode-se chegar a uma definição sociológica para os livros: eles são “objeto cujas formas psicológicas ou estruturas da personalidade dos produtores e leitores encontram expressão nos contratos leitura – que são laços sociais – reciprocamente estabelecidos entre eles.” Assim, são os livros utensílios culturais que fazem o elo entre as estruturas mentais e as figurações sociais, entre a psicogênese e a sociogênese. Os livros, no decorrer de sua leitura, produzem efeitos, e são objetos importantes na interiorização da experiência do mundo. Não só o leitor apropria-se e significa-o, como também os profissionais que participam da produção do livro (LEÃO, 2007, p.61-62).

Explorando os diferentes significados de livro de didático, Meksenas (1995, p. 129-130) trouxe à baila algumas concepções: do livro propositadamente escrito para ser utilizado em sala de aula; como aquele que, associado ao processo ensino-aprendizagem, possui características próprias na apresentação dos conteúdos; um modelo de atuação pedagógica inserido social e politicamente; e ainda como mercadoria produzida pela Indústria Cultural, sendo o livro didático produto desta indústria, especialmente como veiculador de conhecimentos. Assim, o livro didático carrega também as contradições do ser mercadoria, podendo servir como reprodução do capital no plano da produção e da ideologia, como também ser questionado e ser consumido de modo divergente, ou seja, enlaça-se à reprodução e ao questionamento social (MEKSENAS, 1995, p. 132-133).

Neste ponto, Freitag (et. al., 1993, p. 60-63) defendia a ideia de que o livro didático, no Brasil, é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, uma vez que é ele é destinado para as grandes massas, é padronizado, é percível, é ideológico ao ocupar os vazios dos reais

problemas de desigualdades, compensando-se pela política de distribuição gratuita do livro didático. Evidentemente que esta afirmação diz respeito ao contexto histórico, porém, não se pode olvidar que o livro didático é produto do mercado, é político e é pedagógico. Neste sentido, Choppin (2004, p. 560) já apontava que os livros didáticos podem ser poderoso instrumento de unificação e até mesmo uniformização linguística, cultural e ideológica, especialmente porque é submetido a um tipo de regulamentação, de política de Estado, que difere das demais produções impressas. Desde a elaboração, concepção, produção, aprovação, distribuição, financiamento, escolha, tudo é sistematizado pelo legislador e regulado, cuja política do livro didático deve ser incluída nos estudos.

No Brasil, a política para o livro didático toma especial importância nos anos 30, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), com o fim de assegurar a divulgação e distribuição de livros de interesse educacional e cultural, seguida pela criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como função auxiliar e julgar os livros didáticos, dentre outras atribuições de controle político (FREITAG et. al., 1993, p. 12-13). Do período, destaca-se o Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, que tratava da elaboração e utilização do livro didático, sendo livre a sua produção e importação. Além disso, definia que o livro didático eram aqueles livros que continham, integral ou parcialmente, a matéria das disciplinas dos programas escolares.³⁶

Todo este aparato estatal criado no Estado Novo diz respeito à política para um projeto maior de educação, que introduzia o estudo da moral e da cívica, preconizava o ensino industrial e profissionalizado e uma educação de fomento da consciência nacional. Para Bomeny (1984, p. 34), o livro didático no período “não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista”.

Posteriormente no Regime Militar, mas sem esgotar outras alterações no percurso histórico, criou-se a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) no lugar do anterior Instituto, e ainda nova comissão do livro didático com programas de distribuição do livro, patrocinado especialmente pelo governo norte-americano. Tencionava-se a distribuição gratuita de livros didáticos, mas, ao mesmo tempo, um controle ideológico e de mercado. Em 1983 foi instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), reunindo aos demais programas de

³⁶ Outra definição de livro didático não foi localizada na legislação brasileira atual.

apoio ao estudante, como o de alimentação, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), originalmente criado em 1985 (FREITAG, et. al., 1993, p. 17-18).

O Programa Nacional do Livro Didático, em sua criação pelo decreto nº 91.542, de 1985, trouxe mudanças importantes na política do livro didático, atribuindo ao professor o papel de indicação do livro a ser utilizado, a ideia de reutilização do livro abolindo-se o livro descartável, além de centralizar as decisões financeiras na FAE. Diante de outro contexto político e econômico, e ainda da nova Constituição Federal de 1988, que conferiu em seu art. 208, inciso VII o dever do Estado em atender o educando em todas as etapas escolares por programas de material didático escolar, e também da LDB de 1996, que trouxe a mesma abordagem no art. 4º, inciso VIII, o PNLD também sofreu alterações. Em 1997, foi extinta a FAE, passando a política do livro didático a ser integrada no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Assim, com a nova formatação, o PNLD foi ampliado e consolidado no Decreto nº 7.084/2010³⁷, o qual instituiu a universalização do acesso ao livro didático, com a distribuição gratuita os livros didáticos a todos os níveis do ensino básico, implantou a avaliação através do Guia de Livros Didáticos (embora anteriormente já houvesse este guia, em outros critérios), vedou determinadas atuações de editoras e livreiros nas escolas, e, além de outros pontos, definiu o objetivo do PNLD de “prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2010, art. 6º). Melhor resumindo o processo de escolha do material didático, extrai-se da própria homepage do MEC:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

³⁷ Além de diversas portarias e resoluções editadas pelo FNDE que dizem respeito à política do livro didático.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (MEC, 2015)

Pensando o livro didático como mercadoria, o decreto foi marco na limitação da atuação de marketing das editoras, uma vez que as mesmas promoviam propagandas dos seus livros didáticos dentro das escolas, inclusive realizando sorteios e benefícios aos professores que adotassem o material propagandeado. Cassiano (2005, p. 288) já havia anotado que o PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, mas também já foi considerado (ou ainda é) o maior programa de fornecimento de livros do mundo, entrando para o *Guinness*, o livro dos records. Dentro desse panorama, há ainda as parcerias de editoras com o MEC, que acabam por tornar o mercado de livros didáticos um grande negócio para algumas destas editoras, como é o caso da FTD, Saraiva, Ática, Scipione, Brasil, IBEP e Moderna, que se mantém como as principais editoras de livros didáticos do Brasil. Segundo Cassiano (2005, p. 291-292), as reformas educacionais patrocinadas no período da ditadura militar no Brasil foram os grandes impulsionadores do setor editorial de didáticos.

Note-se que os dados editoriais trazidos por Cassiano (2005) referem-se ao PNLD de 1985 até o ano de 2006. Mas, ao se buscar os dados do PNLD de 2015 (último programa publicado)³⁸, são as mesmas editoras que permanecem com o maior volume de vendas (excetuada a editora do Brasil). Não por acaso, estas mesmas editoras tiveram os seus livros de sociologia aprovados no PNLD 2015, além da editora do Brasil e Imperial (excluída a FTD, que não possui livro de sociologia aprovado), dominando mais de 60% do mercado de livro didático para a disciplina de sociologia. Ainda que não se pretenda neste trabalho

³⁸ Fonte dos dados em FNDE (2015).

realizar um estudo sobre cada editora, não se pode ignorar o fato que das editoras que tiveram os seus livros de sociologia aprovados no último edital, somente a do Brasil e Imperial são independentes, enquanto as demais fazem parte de grupos editoriais, inclusive com participação ou propriedade de empresas estrangeiras (como é o caso da Ática/Scipione, pertencentes ao Grupo Hachette, e da Moderna, pertencente à espanhola Santillana) (CASSIANO, 2005, p. 299-300).

Para Cassiano (2005, p. 283), três aspectos são importantes significadores da importância e do volume de vendas do livro didático no Brasil: a gradualidade, simultaneidade e universalidade. A gradualidade diz respeito à troca programada dos livros didáticos, anualmente na troca de série pelos alunos. A simultaneidade é a característica própria da forma escolar, voltada para o ensino de massas em atender a todos os alunos ao mesmo tempo. Por fim, a universalidade, é a distribuição gratuita de livros didáticos a todos os alunos da rede pública.

Neste sentido, o livro didático de sociologia também foi incluído na política de distribuição, passando a fazer parte do programa em 2012. Naquele edital apenas dois livros foram aprovados, “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, de autoria de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, editora do Brasil, e “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Tomazi, editora Saraiva, cujos manuais também foram submetidos e aprovados no edital de 2015.

Através da inscrição do livro didático de sociologia nos editais oficiais também se constitui e legitima-se a disciplina na escola. Jinkings (2011, p. 112), ao estudar a percepção de professores de sociologia em Santa Catarina, assinalou não só os obstáculos das condições de trabalho e formativas ao docente, mas que se sentia falta sobretudo de livros didáticos para possibilitar a construção de um conhecimento mais sistemático das bases conceituais a ser utilizadas em sala de aula. Ao que parece, o primeiro edital que incluiu os livros didáticos de sociologia, assim, viria a cumprir este vácuo instrumental aos professores. Na mesma ideia, Tomazi (2007, p. 601) posicionou-se pela maior urgência em se produzir livros e materiais didáticos para o professor, antes mesmo que para os alunos, demonstrando que os livros didáticos para a disciplina servem-se também de base conceitual aos próprios docentes. A respeito da inclusão da sociologia no edital do PNLN, Maçaira (et. al., 2014, p. 119) afirmou:

Com a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, esse

potencial [de divulgação científica e de apoio para a formação sociológica e política de milhões de jovens matriculados no nível médio de ensino] foi ampliado pela distribuição gratuita de exemplares para, em tese, todas as escolas públicas de ensino médio do país, alcançando cerca de oito milhões de estudantes. Desse ponto de vista, os livros são objetos privilegiados de análise, portadores de uma determinada concepção acerca do conhecimento sociológico que está circulando em dimensões inéditas na história das Ciências Sociais do Brasil e representam, em certo sentido, o que vem sendo ensinado nas aulas de sociologia.

Acerca dos livros didáticos aprovados em 2012, Meucci (2013, p.75-76), que presidiu a comissão técnica do PNLD daquele ano, ressaltou, dentre outras questões, que a elaboração de um livro didático não é tarefa fácil, na medida em que autor é um mediador entre uma área de referência e o sistema escolar, entre aquele que ensina e aquele que aprende. E, diante dos seus usos, o livro didático torna-se muitas vezes mais que uma ferramenta de ensino e aprendizado, mas também cultural, matriz curricular e instrumento de formação docente. Do mesmo modo, os conteúdos dos livros didáticos atribuem sentidos à sociologia na escola.

Para Meucci (2013, p. 76-77), há dois sentidos à sociologia escolar contidos nos livros inscritos³⁹ no PNLD 2012: prescrição de conduta politicamente correta; e denúncia das injustiças da sociedade atual. Em alguns livros haveria uma espécie de “etiqueta cidadã”, enquanto outros se assemelhavam a manifestos antiliberais.

O tom prescritivo é especialmente notado quando da recomendação de respeito à diversidade cultural, do combate ao racismo e corrupção, por exemplo, donde se oculta uma compreensão sociológica acerca de como estes fenômenos são socialmente produzidos e reproduzidos, como se, ao ter-se uma atitude intelectual frente a estes temas, fosse justificá-las moralmente. Ao que parece, a reflexão acerca dos mecanismos de produção e reprodução das condições sociais que fundamentam as condutas humanas ainda são poucos enfrentadas pelos livros de sociologia. Por isso, Meucci (2013, p. 77) sugere uma hipótese para o constatado:

³⁹ No PNLD 2012 (BRASIL, 2012) foram inscritos 14 livros, aprovando-se 02.

A normatividade parece limitar as indagações propriamente sociológicas. É possível ao menos formular a hipótese de que o tom prescritivo da sociologia escolar se fundamenta em certo temor de levar a interpretação sociológica ao seu limite. Com certo exagero, podemos aqui dizer que a interpretação sociológica por excelência é indesejada na escola. Atualmente, entretanto, não é temida sob a acusação de estar compromissada com um projeto político à esquerda, mas pela radicalidade da reflexão sociológica, pelos imaginados efeitos sociais desta forma de inteligibilidade que não prevê respostas fáceis e confortantes sobre os nexos, limitações e possibilidades da relação indivíduo e sociedade.

O segundo sentido atribuído à sociologia escolar pelos livros didáticos inscritos no PNLD 2012 é o que compreende como críticas às injustiças sociais do globalismo e do neoliberalismo. Há, para Meucci (2013, p. 77-78), um tom denunciativo, reduzindo os fenômenos sociais à relação de dominantes e dominados, sem discutir as sutilezas e ambiguidades das relações. Enfim, em ambos os sentidos encontrados nos livros, “não há espaço para a reflexão sociológica que indaga não apenas os fenômenos sociais propriamente ditos, mas também os conceitos e abordagens das ciências sociais.” (MEUCCI, 2013, p. 78). A sociologia em seus usos escolares, então, assume mais uma vez (como outrora na década de 30) funções normativas no sistema escolar.

Não se pode esquecer, como já alertado também por Meucci (2014, p. 214), que a própria estrutura do PNLD impõe um modelo de livro didático para todas as disciplinas e por todo o país. O PNLD passa a ser o selo de qualidade para editoras que tiveram os seus livros aprovados. Como pontuado por Moraes, A. (2014, p. 269-270) os livros muitas vezes perdem em qualidade, na medida em que o tom enciclopédico encontrado também interfere no didatismo. Para o autor, a extensão dos livros e a composição via temas que podem ser trabalhados sem uma sequência didática prévia, conduziria para o antididatismo dos livros, com escolhas de sequências temáticas arbitrárias e até mesmo anódinas. Além disso, a linguagem utilizada nestes livros varia da próxima aos especialistas até à linguagem rebaixada, banalizada e infantilizada (o que é percebido pela rara utilização de textos originais do campo das Ciências Sociais, preferindo-se excertos que resumem “a

voz do autor” e nas iconografias), o que levaria a não recomendação da maioria dos livros no PNLD 2012 (MORAES, A., 2014, p. 270).

Por isso os critérios utilizados nos editais do PNLD passam a ser norte para a elaboração dos livros didáticos. De antemão (baseado no decreto e ainda nos editais publicados), sabe-se que o livro didático de sociologia deve ser confeccionado em volume único, abrangendo os três anos do Ensino Médio.⁴⁰ Além disso, o livro didático de sociologia é consumível, ou seja, fica permanentemente com o estudante, não sendo devolvido ao final do ano letivo (BRASIL, 2013).

No PNLD 2012 apontava-se para o triplo sentido do livro didático de sociologia, operando na dimensão didático-pedagógica, social e política. No plano didático-pedagógico, a sociologia favoreceria o aluno na capacidade estranhar e desnaturalizar a vida social; no meio social o livro representaria a possível única chance de acesso a um bem cultural pelo estudante; e a distribuição gratuita operaria a política (BRASIL, 2011, p. 07). Interessante perceber que, passado o triênio para nova aprovação de livros e de maior consolidação da disciplina de sociologia, modifica-se também a linguagem da apresentação do guia, donde se extrai, então no PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 07), uma imagem do livro didático como instrumento para o professor, com o guia direcionado para este profissional. Assim, a dimensão didática do livro de sociologia é deslocada para, na condição de artefato cultural para a difusão o conhecimento escolar, constituir-se pelas mãos do professor em mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Ao se tratar do PNLD 2015 se tem em vista que o seu edital (BRASIL, 2013), que teve como objeto a convocação para o processo de inscrição de obras didáticas destinadas tanto aos alunos quanto aos professores do ensino médio das escolas públicas federais e da rede estadual e municipal.⁴¹ Nele são lançados os critérios de avaliação dos livros, que, além dos já suscitados, englobam condições formais, tais

⁴⁰ Do edital do PNLD 2015 extrai-se melhor definição do que se entende por volume único, conforme item 4.1.3 do documento (BRASIL, 2013): “Entende-se por volume único a obra didática individual organizada em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos 3 anos do ensino médio. Não será admitida obra que se caracterize pela simples justaposição ou compilação de textos.”

⁴¹ Atualmente são abrangidas pelo PNLD as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira, Moderna Espanhol, Sociologia, Filosofia e Arte destinadas ao ensino médio.

como o limite de páginas (400, para o livro de sociologia do aluno, e 512 no manual do professor) e dados essenciais na capa e lombadas do livro⁴², além de critérios relacionados ao conteúdo.

De modo geral, os livros didáticos deverão observar a legislação vigente, em especial a LDB, DCNEM e PCNEM afeitos a todas as áreas satisfeitas no PNLD, bem como reconhecer os alunos em sua “condição juvenil”, ou seja, entendendo-o como inserido em situação sociocultural particular. Como requisito do edital (2013, p. 38), em consequência, “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos.”. Por isso, preconiza o documento uma abordagem interdisciplinar, que congregue também o diálogo entre o saber escolar da cultura letrada com os valores identitários do aluno. Especificamente na área da sociologia, os critérios eliminatórios perpassam desde a necessidade do livro em abranger as três áreas das ciências sociais (Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia), dar tratamento conceitual e teórico aos temas abordados, com rigor e seriedade nas referências enunciadas, explicitação de diferentes abordagens intelectuais e respeito dos temas e conceitos e seus usos mais recentes, entrelaçamento com situações familiares ao aluno, proposição de análise sociológica de formas de expressão cultural contemporânea, dentre outros. (BRASIL, 2013, p. 56-57). Enfim, trata-se de critérios de legislação, teóricos conceituais, didáticos-pedagógicos, avaliação de imagens e editoração, que estão distribuídos em categorias na ficha de avaliação⁴³. Melhor sintetizando-os, tem-se:

1. a interdisciplinaridade das ciências sociais;
2. o rigor teórico e conceitual;
3. a mediação didática;
4. a apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno;
5. a autonomia do trabalho pedagógico do professor. (BRASIL, 2014, p. 08).

⁴² Sem prejuízo de outros critérios elencados no edital, como prazos, cadastros, autoria, etc.

⁴³ Comparando as fichas de avaliação presentes nos guias PNLD 2012 e 2015, mantiveram-se praticamente os mesmos critérios, introduzindo-se apenas 05 itens.

Ao se falar do manual do professor, o edital (2013, p. 57) exige que, no caso da sociologia, favoreça a reflexividade do professor acerca da sua prática pedagógica, explicita alternativas e recursos didáticos, ofereça repertório de indicação de diferentes recursos para dar suporte as atividade, além de mostrar coerência com a proposta enunciada e efetivamente desenvolvida ao longo da obra. O manual do professor não pode ser só cópia do livro do aluno com exercícios reunidos, sendo necessário oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação também com outras áreas do conhecimento, discutindo as propostas de avaliação contidas, além de sugerir leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2013, p. 02). No Guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 13), ainda foi constatado que alguns editores incluíram nos manuais do professor breves discussões acerca das características da sociologia como disciplina escolar, valorizando sua possibilidade na escola e compreendendo desafios para a sua consolidação no currículo.

Vale ainda destacar que a avaliação do livro didático é realizada por meio de composição de equipe de avaliadores, cujo corpo de especialistas foi escolhido, na informação do Guia 2015 (BRASIL, 2014, p. 08), tendo-se em vista a relação de cada um com o ensino de sociologia na escola básica e abrangendo diversas regiões do Brasil. O PNLD 2015 contou, à frente, com Anita Handfas, e outros participantes⁴⁴ que, não por acaso, são referenciados neste trabalho, na medida em que desenvolvem suas pesquisas acadêmicas acerca da sociologia na educação básica.

Ainda que se tenham aprovados mais livros que no PNLD de 2012, persistem desafios, alguns elencados no próprio Guia (BRASIL, 2014, p. 12-13), propriamente a dificuldade nos livros em mediar o conhecimento científico e o escolar, comumente simplificando-se as teorias e conceitos. Ainda, é desafio a articulação interdisciplinar das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), o que culmina muitas vezes no favorecimento de uma área frente à outra, ou ainda a fragmentação do conhecimento. Como outra crítica e também desafio, que tangencia este estudo, diz respeito às diferentes tradições epistemológicas do próprio campo e um cuidado como uma suposta “neutralidade”. Alerta-se no guia que os caminhos teóricos e pedagógicos devem estar explícitos, mas sem negar ao estudante o conhecimento da pluralidade de teorias e abordagens. O ideal seria

⁴⁴ Dentre os quais Ileizi L. Fiorelli Silva, Mario Bispo dos Santos, Nise M. T. Jinkings e Simone Meucci.

coibir “a “tentação” de extrair mensagens comportamentais do estudo dos conceitos e teorias, assim como o ecletismo no tratamento de concepções teóricas diversas e divergentes entre si para justificar uma suposta neutralidade”, na medida em que há a impressão de que se pode extrair a todo estudo um “dever ser”, prejudicando assim uma explicação e o desenvolvimento de um *habitus* científico (BRASIL, 2014, p. 13).

Enfim, no PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 09) foram inscritos 13 obras impressas, sendo então aprovados 06 livros didáticos impressos⁴⁵⁴⁶: “**Sociologia para o Ensino Médio**”, de Nelson Dacio Tomazi (TOMAZI, 2013); “**Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**”, de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros; Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnel (BOMENY, et. at., 2013); “**Sociologia**”, de Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim (ARAUJO, et. al., 2013); “**Sociologia em movimento**”, de Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cássia Miranda, Fátima Ferreira, João Catraio Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Costa, Marcelo Araújo, Martha Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paulo Menezes e Raphael M. C. Corrêa (SILVA, et. al., 2013); “**Sociologia Hoje**”, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (MACHADO, et. al., 2013); e “**Sociologia para Jovens do Século XXI**”, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa (OLIVEIRA; COSTA; 2013).

A autoria dos livros didáticos aprovados transita entre professores do ensino médio de sociologia e de docentes do ensino superior, composto por profissionais de outras áreas. A participação dos professores da rede de ensino básica como autores é vista como algo fundamental no Guia PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 11), na medida em que são profissionais envolvidos com o ensino da sociologia e conhecem as propostas pedagógicas através das experiência práticas. Do mesmo modo, vê-se como positivo no guia o aumento do número de livros aprovados, vez que impacta na qualidade dos próximos materiais e dão mais opções aos alunos e professores na diversificação das abordagens teóricas das ciências sociais e das propostas pedagógicas.

Destaca-se que os dados estatísticos do FNDE acerca das coleções de sociologia mais adquiridas no último edital demonstram que o manual “Sociologia em Movimento” (SILVA, et. al., 2013) foi aquele que teve o maior volume de venda (2.420.496 unidades), seguido por: “Sociologia

⁴⁵ Há também a lista de livros digitais aprovados. Dos dez livros digitais inscritos, quatro foram aprovados.

⁴⁶ A ordem dos livros é a apresentada no Guia PNLD (BRASIL, 2014).

em Hoje” (MACHADO, et. al., 2013) (1.662.645 unidades), “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013) (1.250.718 unidades); “Tempos Modernos, Tempo de Sociologia” (BOMENY, et. at., 2013) (1.043.676 unidades); “Sociologia” (ARAÚJO, et. al, 2013) (917.432 unidades); e “Sociologia para Jovens do Século XXI” (OLIVEIRA; COSTA, 2013) (259.107 unidades). Destes dados pode-se perceber que as editoras independentes (do Brasil e Imperial) figuram entre as três com menor volume de adoção – e a Scipione, braço menor do conglomerado econômico com a Ática e que compete com outro livro desta mesma editora. Além disso, constata-se o significativo aumento no volume de aquisições de livros, uma vez que no PNLD 2012 chegaram-se ao total de 2.687.033 livros de sociologia adquiridos, confrontando com os 7.554.074 da edição do PNLD 2015. Pelo maior volume de vendas e ainda maior oferta de livros, verifica-se então que, daqueles aprovados no PNLD 2012, o livro “Tempos Modernos” praticamente manteve-se estável em volume de vendas, enquanto o livro “Sociologia para o Ensino Médio” teve reduzida a venda pela metade (FNDE, 2015).

Estes dados traduzem em certa parte o que já foi afirmado sobre o livro didático, em especial suas múltiplas faces. Como mercadoria, parece haver relação entre as grandes editoras e suas publicações na escolha dos livros didáticos, seja por captar melhores produções ou ainda por via de propaganda (além de outros elementos que possam ser explorados). Como política, a edição do PNLD 2015 alcança numericamente todos os alunos da rede pública de ensino médio, cumprindo em tese o papel de distribuição gratuita universal do livro didático. Como instrumento didático-pedagógico também merece atenção, em especial por novos estudos a serem elaborados, os critérios de escolha dos livros pelos professores e da apropriação de seus conteúdos e mediações didáticas realizadas. Por isso, também importante os estudos sobre o conteúdo destes livros didáticos, a propósito do presente trabalho, que contempla, em última instância, os sentidos da sociologia no ensino médio contidos nestes manuais.

4.2 OS SENTIDOS DE CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD DE 2015

4.2.1 “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013)

O livro “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013), como já explicitado anteriormente, foi aprovado no primeiro PNLD de

2012, sendo naquela oportunidade o que obteve o maior número de adoções pelas escolas - mais que o dobro em relação ao outro também aprovado⁴⁷. No PNLD 2015, sua editora, Saraiva, também se mantém entre as maiores em vendas, sendo a quarta editora com o maior volume de vendas no programa, figurando o livro de sociologia como o terceiro mais adquirido na edição (FNDE, 2015).

Nelson Dácio Tomazi, autor do livro didático em questão, é amplamente conhecido no meio da produção de livros didáticos, uma vez que, além da participação e aprovação na edição do PNLD 2012, desde os anos 1980 produzia materiais didáticos. Além disso, tendo formação na área das Ciências Sociais e em história (esta em nível de pós-graduação), tem a carreira ligada ao ensino, como professor universitário na Universidade Federal do Paraná, e atualmente dedica-se a escrever e programar ações que visem à implantação com qualidade da sociologia no ensino médio (TOMAZI, 2015).

A estrutura do livro, no ponto de vista do Guia PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 18), contempla as diferentes áreas que compõem as Ciências Sociais. Ao todo, são sete unidades divididas de 23 capítulos, utilizando-se de teorias, temas e conceitos de forma integrada, em cada capítulo da unidade. Especificamente ao manual do professor, objeto deste estudo, o mesmo possui cinco seções, acompanhados de um anexo e bibliografia, cuja estrutura de organização mantém-se a mesma do livro do aluno. Melhor justificando a estrutura do manual, extrai-se do Guia:

O conteúdo é bem distribuído ao longo de 95 páginas, correspondendo à estrutura adotada para a organização do livro do aluno. Na parte relativa às “Questões teórico-metodológicas”, o autor explicita, a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), seus pressupostos acerca do sentido da Sociologia na escola, discutindo sua relação com os outros componentes curriculares do Ensino Médio, assim como entre a pesquisa e o ensino. O autor ainda dedica uma parte do Manual para justificar a seleção dos conteúdos do livro do aluno, apresentando os

⁴⁷ Dados do FNDE (2015) referentes aos PNLD 2012 demonstram que foram adquiridos 2.650.528 livros “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson D. Tomazi, e 1.130.542 livros “Tempos modernos, tempos de Sociologia”, de Helena Bomeny.

objetivos e os novos recursos de apoio para aprendizagem. Na parte “Trabalhos com projetos” propõem-se três projetos, que exigem integração entre os membros da equipe executora e estreitamento da relação com as demais disciplinas. Por fim, na parte “A pesquisa como forma de ensino” há orientações para pesquisas empíricas. O Manual do Professor sugere alternativas para lidar com as questões surgidas em sala de aula, apresentando sugestões para o trabalho com cada uma das unidades, com novos excertos de textos, matérias para o professor e aluno, além de novas atividades de pesquisa. Há também a uma discussão sobre o papel da pesquisa científica na formação do aluno. (BRASIL, 2014, p. 19)

O manual do professor é voltado para explicitar e justificar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a estrutura do texto central, então destinado ao aluno. Para Tomazi (2013, p. 373), o objetivo do livro é “permitir aos alunos a compressão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória, mas nem por isso fragmentada”, por meio de elementos teóricos e sugestões dadas ao professor, que possibilitariam uma reflexão crítica acerca da sociedade. Para tanto, propor-se-ia uma análise contextualizada com a realidade do aluno, trazendo diferentes e teorias e autores, desenvolvendo no aluno a imaginação sociológica.

Baseando-se nas OCNs, parte-se do estranhamento e da desnaturalização como fundamentos teórico-metodológicos e que devem ser ensinados pelo professor aos alunos, como condição necessária às ciências sociais na busca pela análise sistemática da realidade (TOMAZI, 2013, p. 373-374). O que se busca neste percurso do manual é, então, dar sentido para o ensino de sociologia, baseado sobretudo na orientação oficial e na ideia de cientificidade, para a construção de uma consciência sociológica. Assim, extrai-se:

Essa propriedade das ciências sociais – olhar para além da realidade imediata – possibilita a dessacralização e a desnaturalização dos fenômenos sociais ao submetê-los a critérios científicos de análise, pois tais fenômenos não são obras divinas nem da natureza e não são regidos por leis naturais: são humanos. (...)

É tarefa dessa ciência dessacralizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade além da aparência imediata, “informada” pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber que o mundo a sua volta é resultado da atividade humana – e, por isso, pode ser modificado – deve ser essa a tarefa de todo o professor. (TOMAZI, 2013, p. 375)

Vê-se que ao mesmo tempo em que se ampara o ensino de sociologia como saber científico, baseando-se nos pressupostos básicos da área, conclui-se pela tarefa do professor em fazer perceber que o mundo é modificável, voltando-se para a ação. A partir disso, fala-se da importância da historicização dos fenômenos, como fundamentais no processo de desnaturalização dos fenômenos.

Perseguindo o proposto nas OCNs, Tomazi (2013, p. 377-379) afirma um recorte baseado tanto em teorias, conceitos e temas, por entender que o ensino de sociologia não pode ser só abstração, como também as temáticas devem ser trabalhadas de modo a dar sustentação teórica, para além do senso comum. Como teorias, mobiliza especialmente Marx, Weber, Durkheim e Bourdieu, demonstrando a necessidade de contextualiza-los historicamente. Em conceitos, afirma a sua função precisa em “estimular os alunos a pensar cientificamente”, ultrapassando o senso comum (TOMAZI, 2013-378). Na questão da temática, sugere-se que estejam elas afeitas à realidade dos alunos, sem esquecer-se dos conceitos e teorias que possam esclarecer aspectos relevantes das temáticas.

Tomazi (2013, p. 379) ainda propõe a realização de “pesquisa e ensino”, entendendo ser fundamental a pesquisa para os estudos de sociologia, tanto aquela de cunho documental (bibliográfico), ou mesmo a pesquisa social, que se pode realizar na própria escola. Para tanto, tem-se como anexo do manual do professor “a pesquisa como forma de ensino”, como material de subsídio e sugestões de pesquisas sociais a ser orientadas pelo professor. Além disso, sugere-se a realização de seminários e a leitura dos clássicos como métodos avaliativos (TOMAZI, 2013, p. 384). Evidentemente, há uma preocupação do caráter acadêmico da sociologia, como conhecimento científico com métodos e pressupostos próprios, que devem ser (resguardado o nível de ensino) apropriados pelos alunos.

Quando abordado a questão da interdisciplinaridade, ou seja, da relação da sociologia com as demais áreas do conhecimento presentes especialmente nos currículos escolares, dá-se enfoque às teorias atreladas às demais áreas, bem como o uso de materiais didáticos também relacionados a outras disciplinas (como a estatística e à geografia) (TOMAZI, 2013, p. 380-381), com o fim de dar amparo ao conhecimento científico desenvolvido. O mesmo se dá quando da discussão dos recursos didáticos a ser utilizados, que tem como finalidade dotar os alunos “de um instrumento analítico que possa sustentar uma postura de questionamento e não de passividade.” (TOMAZI, 2013, p. 381), e dos métodos avaliativos, que demonstrem que o aluno aprendeu a pensar sociologicamente “e, portanto, a internalizar o processo de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais.” (TOMAZI, 2013, p. 383). Quer-se dotar o aluno de um conhecimento para a vida, que possam compreender a realidade.

Tratando da seleção e organização do conteúdo do livro, esclareceu-se que são escolhas que representariam “o que de prioritário os jovens estudantes, na fase final de seus estudos básicos, devem conhecer da Sociologia.” (TOMAZI, 2013, p. 384). Assim, mobilizaram-se temas como introdução à história da sociologia, trabalho, sociedade e indivíduos, estruturas sociais e desigualdades, política e Estado, cultura e ideologia, mudança social, e, como nosso destaque, “direitos, cidadania e movimentos sociais”, nominado na unidade 05.

Ao se introduzir a sociologia, há a reafirmação do caráter científico da área de conhecimento, colhendo-se excertos que corroboram com este entendimento. O papel central da sociologia, resumindo os trechos de Franco Ferrarotti, Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman (TOMAZI, 2013, p. 387-388), é fomentar a consciência crítica de mundo, é conhecer e revelar a realidade – e por isso ela não é neutra, porque ela discute questões de poder.

Dentro da discussão sociedade e indivíduo aponta-se que a sociologia constrói diferentes conceitos para a compreensão da sociedade dos indivíduos, e, apropriando-se destes conceitos, os alunos poderão “analisar de modo mais profundo a realidade social em que vivem.” (TOMAZI, 2013, p. 389). Neste ponto, aproxima-se da teoria de Norbert Elias, propondo-se que os alunos reflitam sobre o seu processo de socialização, sobre as regras de sociabilidade de sua casa, na rua ou em outros locais, com a finalidade de articular com as teorias tratadas na unidade (que envolvem os autores já citados), tendo em vista diferentes processos de socialização.

O tema cidadania é tratado especificamente na unidade 5 do livro, intitulado “Direitos, cidadania e movimentos sociais”, o qual está dividido em capítulos (“direitos e cidadania”; “os movimentos sociais”; e “direitos e cidadania no Brasil”). Antes de aproximar-se deste tópico, Tomazi (2013) fez referência a “cidadão”, colhendo ideia de pertencimento à nação, seja por portar o documento oficial ou via da posição social ocupada (cidadania inclusiva). Também, trata de cidadania como alguém que tem direito frente ao Estado (como característica jurídica). O cidadão é aquele que detém direitos frente ao Estado. Nesta unidade alia-se a discussão de cidadania também à características jurídicas, mas também àquelas três dimensões colhidas por T. H. Marshall, cruzando-se com a ideia de movimentos sociais. Para Tomazi (2013, p. 420), importante se faz dar a noção ao aluno da relação dos direitos com a cidadania, contextualizando para “que os alunos compreendam que os direitos foram conquistados gradativamente, e que, dessa maneira, estruturou-se a cidadania”.

O sentido de cidadania aqui expresso é, portanto, de ação, donde se extrai que a cidadania é alargada na medida em que direitos são conquistados – e exigidos que se consolidem, por meio da luta política. Por isso, dá-se enfoque aos movimentos sociais, assim afirmando-se:

Finalmente, vamos analisar o desenvolvimento dos direitos, da cidadania e dos movimentos sociais no Brasil desde o período colonial. O exame desses movimentos ajuda a desmistificar a ideia de que o brasileiro é passivo, não luta por seus direitos. (TOMAZI, 2013, p. 420).

Dentro da mesma perspectiva jurídica, propõe-se como atividade a pesquisa na Constituição brasileira e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, para que os alunos leiam os direitos fundamentais tutelados, ou ainda reflitam acerca dos direitos humanos (incluindo temas como prisão indevida e *habeas corpus*). Ao se trabalhar com os movimentos sociais, sugere-se a discussão sobre movimentos grevistas ou movimentos de grupos marginalizados na sociedade, para então relaciona-los a questão da cidadania e de direitos (TOMAZI, 2013, p. 422-423). Ou seja, a relação de cidadania e direitos é estabelecida previamente, cabendo os movimentos sociais a ampliação. Importante anotar que, como sugestão de pesquisa a ser realizada pelos alunos, tem-se implicitamente a preocupação de não tornar o aluno participante de movimentos sociais (eles são externos, longe da realidade do aluno), o

que revela o afastamento da ideia de formação do aluno para a cidadania tida como ação social.

No entanto, ao colher a leitura de Florestan Fernandes acerca dos direitos no Brasil, Tomazi (2013, p. 425-426) explicita através de pergunta a preocupação de formar o jovem para que este se torne cidadão consciente. Neste viés, discutem-se as desigualdades sociais, de acesso desigual aos serviços e proteção do Estado, e ações de mudança. Assim, relaciona-se educação com cidadania como ação, uso corrente do propósito educativo.

Dentro da mesma perspectiva, a última unidade do livro (unidade 7 – Mudança social) e citada no manual do professor faz a conexão de transformação social com a aquisição de direitos (como os direitos humanos), discutindo questões de progresso e desenvolvimento, reforma e revolução (TOMAZI, 2013, p. 439-440), novamente carregado do aspecto exterior, transitando pelos conceitos e teorias afeitos às Ciências Sociais.

Assim, no manual do professor reitera-se o papel da sociologia como contributiva para fomentar uma consciência de mundo ao aluno por meio de suas bases científicas, mais afeito ao proposto nas OCNs. A cidadania é restringida como temática, limitando-se também a aspectos jurídicos e dimensionados em direitos, restando a ação para os movimentos sociais. Não se observa a relação sociologia com a formação do aluno para a cidadania como ação, mas sim como pressuposto de conhecimento formal necessário.

4.2.2 “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (BOMENY, et. al., 2013)

Do mesmo modo que o manual de Tomazi (2013), o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (BOMENY, et. al., 2013) compôs o Guia PNLD 2012. Na edição do PNLD 2015, este livro didático foi o quarto mais adquirido, menos da metade - por unidade, dos adquiridos na edição anterior. Mesmo assim, editora do Brasil ampliou sua atuação no PNLD, crescendo em número de títulos adquiridos (FNDE, 2015).

A autoria deste livro didático manifesta diferentes formações, alcançando não só as ciências sociais, mas também na história e pesquisa acerca do cinema e fotografia, o que está contemplado no livro percebido na abordagem peculiar do livro, que articulam os conteúdos a partir das cenas do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. A

escolha, que estava contida na primeira edição do livro, partiu da ideia de que os estudantes estão habituados a linguagem do cinema e aos estímulos visuais, possibilitando a ponte entre os conhecimentos da disciplina e os alunos (BOMENZY, et. al., 2013, p. 05).

O livro é estruturado em três partes, divididas em 22 capítulos. De acordo com o Guia PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 23-24), este livro didático contempla os conteúdos das ciências sociais (versão de 2013 ampliada), contendo as mesmas estruturas de itens, subitens e seções nos capítulos. O manual do professor, por sua vez, é organizado de modo a compreender-se a proposta pedagógica, indicando recursos complementares para a preparação das aulas, conforme:

O Manual do Professor tem 496 páginas sendo que as 383 primeiras páginas são idênticas ao Livro do Aluno, com a diferença de que contém a resolução dos exercícios em letra azul celeste. Imediatamente após a página 384, começa o encarte “Manual do Professor”, com 112 páginas, organizadas da seguinte maneira: 1. Apresentação do Livro; 1.1 Apostas e desafios; 1.2. Proposta Pedagógica; 1.3 Estrutura do livro; 1.4. Práticas inter e multidisciplinares no ensino; 1.5. A Avaliação como processo; 2. Utilizando o Livro, em que se apresentam os “Objetivos Gerais”, “Recursos e questões motivadoras”, “Desenvolvendo as aulas”, “Recursos complementares para o professor”, “Comentários e Gabaritos”. (BRASIL, 2014, p. 24)

O manual do professor apresenta a proposta pedagógica tomando como referência os PCNs, explicitando o objetivo do livro didático em

Contribuir para que os estudantes desenvolvam a imaginação sociológica - habilidade de conectar experiências pessoais com a história e as estruturas sociais – e, com isso, sejam capazes de se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira. (BOMENZY, et. al., 2013, p. 05).

Assim, o papel do conhecimento da sociologia escolar está aliado ao exercício da cidadania, como ação. Desdobram-se deste objetivo

central a pretensão de possibilitar ao aluno captar as ciências sociais como um campo científico, distinguindo do senso comum; identificar as questões sociológicas no cotidiano; reconhecer a pluralidade de interpretações dentro e fora das ciências sociais; conhecer interpretações sobre a vida social “dos leigos”; ler sociologicamente o mundo social a partir de diferentes linguagens; e desenvolver a imaginação sociológica (BOMENY, et. al., 2013, p. 06 manual).

O livro didático, na concepção das autoras, é de oferecer estímulos e catalisar as pré-noções dos alunos, possibilitando uma aprendizagem com “sentido”. A sociologia, por sua vez, ajudaria a refletir sobre as opiniões dos alunos, fornecendo o conhecimento que modifica a percepção do aluno sobre a própria vida e o mundo a sua volta, por meio do estranhamento e desnaturalização. (BOMENY, et. at., 2013, p. 06-07). E, ao pensar sociologicamente,

O livro busca contribuir para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da sociedade contemporânea. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade, eles poderão perceber que são agentes, que tem força política e capacidade para construir uma sociedade mais justa. Por isso, os alunos são estimulados a elaborar propostas de intervenção na realidade. (BOMENY, et. al, 2013, p. 07).

Vê-se que o sentido de cidadania está colocado no caráter de intervenção da realidade, como ação social necessária e consequência do ensino de sociologia. Aponta-se no manual (BOMENY, et. al, 2013, p. 08) para a necessidade das ciências sociais em colher novo sentido para a disciplina na escola, que possibilitaria ultrapassar propostas pedagógicas conteudistas e autoritária, para se redescobrir o espaço escolar. A preocupação reside em como se eleger conteúdos e transpor o conhecimento acadêmico ao secundarista, sem fragmentá-lo em temas, conteúdos e conceitos – mas sim articulando as três dimensões expostas nas OCNs.

Assim, na parte I do livro intitulada de “saberes cruzados” procura-se demonstrar o desenvolvimento histórico-social da modernidade, que possibilitou o surgimento das ciências sociais. Na parte II, “A sociologia vai ao cinema”, traz-se o desenvolvimento teóricos das ciências sociais com seus autores clássicos e contemporâneos, articulando conceitos, teorias, métodos e conceitos,

passando pela narrativa do filme “Tempos Modernos”, com o fito de que o aluno faça a conexão da questão social com a teoria social. Na prte III, “A sociologia vem ao Brasil”, debruça-se no contexto social brasileiro, sugerindo-se temáticas e articulando seus teóricos, acrescentando informações estatísticas. Pondera-se, ainda, a necessidade de contextualizar historicamente os conceitos, tal como proposto nas OCNs. As três partes não possuem sequencia fixa, sugerindo-se sequências didáticas diferentes, a escolha do professor, cujos capítulos abordam questões do trabalho, poder, civilização, religião, desigualdades, participação política, dentre outros (BOMENY, et. al., 2013, p. 8-10).

Em cada capítulo há também o tópico “construindo seus conhecimentos”, no qual se propõe atividades ao aluno, sejam elas avaliativas ou para estimular a produção textual e crítica (BOMENY, et. al, 2013, p. 12-13). Destaca-se que são articuladas diferentes linguagens (como música e filmes), questões voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que inclui a proposta de dissertação a ser elaborada, nas quais não estão incluídas questões de pesquisa social ou bibliográfica para além do livro. A função das ciências sociais, neste ponto, é estimular a reflexão para a produção do texto, o espírito crítico.

A partir da discussão do trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, apontam as autoras à preocupação acerca do esvaziamento do caráter crítico do ensino das Ciências Sociais especialmente em razão da disciplina de Educação Moral e Cívica, que estava presente nos currículos escolares⁴⁸. Então, destacam que

Há uma preocupação legítima dos educadores em relação à possibilidade do ensino de Sociologia se converter em aulas de educação cívica (com orientação ideológica de direito) ou em aulas doutrinárias (com orientações ideológicas de esquerda). No entanto, as Ciências Sociais e todas as disciplinas escolares estão comprometidas com os aspectos formativos da educação, ou seja, a escola não se presta apenas ao ensino de conteúdos, mas visa formar as novas gerações. . (BOMENY, et. al, 2013, p. 14).

Então, a escola forma valores e cultiva o senso de responsabilidade – no sentido de ensino transversal, cabendo aos

⁴⁸ Vale lembrar que Helena Bomeny desenvolveu diversos estudos acerca do ensino da Educação Moral e Cívica no Brasil.

professores de ciências sociais “saber transitar entre a reflexão, análise e crítica desses temas no aporte de suas disciplinas e, ao mesmo tempo, exercer seu papel de formador” (BOMENY, et. al., 2013, p. 14). Explicita-se que não há conflito entre aprendizagem de conhecimentos e formação para a cidadania, sendo necessário articular estes dois caminhos. A sugestão para tanto é o desenvolvimento da pesquisa escolar, utilizando-se dos métodos das ciências sociais. Não está negado, portanto, a relação sociologia e cidadania, na medida em que se confirma a necessidade de um ensino transformador – ao mesmo tempo em que é formador.

Introduzindo o pensamento sociológico, mobiliza-se uma série de recursos que tem como fundamento a contextualização da formação da disciplina, explicitar as noções fundamentais da área (contexto social, temporalidade, relação sociedade-indivíduo e conceitos sociológicos), primando pela diversidade de abordagens. Através de texto de Anthony Giddens, busca-se demonstrar como a sociologia se tornou necessária para as sociedades modernas, o que, para Bomeny (et. al, 2013, p. 28), justifica a sociologia no ensino médio, pois possibilita ampliar o conhecimento dos estudantes sobre objetos, problemas e pesquisas desenvolvidas no campo: “saber como os cientistas sociais trabalham e desenvolver um olhar crítico a respeito dos resultados delas é fundamental para o exercício da cidadania.”

O ensino de sociologia é significado pela capacidade de elaborar o pensamento crítico do aluno, para que este atue como cidadão. Mas, o que significa cidadania no manual?

A cidadania, no manual, aparece relacionada à aquisição de direitos, refletindo a “qualidade” democrática, atrelando-se à luta de movimentos sociais, na ação política. As declarações dos direitos (do homem de 1789 e humanos de 1948) são levantadas, por exemplo, como marco de ideais de liberdade, de cidadania..

Especificamente no capítulo quatro, mais afeito à ciência política, objetiva-se relacionar a cidadania e a democracia na organização das sociedades, debatendo-se questões como a inclusão social, aquisição de direitos e lutas políticas. Apresenta-se a ideia de cidadania relacionada à inclusão social, na hierarquização da sociedade, cujo reconhecimento de direitos está relacionado ao processo democrático e aos movimentos sociais, em seus diferentes contextos históricos. Em outro ponto, no capítulo 8 (BOMENY, et. al., 2013, p. 54), expande-se os objetivos de reconhecer a dinâmica e a importância dos movimentos sociais na transformação da realidade, além de buscar estratégias que promovam

formas de inclusão social, problematizando soluções para os problemas sociais encontrados.

É no capítulo 9 “Liberdade ou segurança” (BOMENY, et. al., 2013 p. 57-58) que se sugere a direta abordagem da cidadania, tomada como ação política. Por isso, propõe-se no manual que o professor pergunte aos alunos se possuem título de eleitor, se participam de organização da sociedade civil ou em cargos representativos na escola, relacionando com o conteúdo do capítulo. Colhendo os argumentos de Samuel Huntington, com o fito didático de demonstrar o caráter aberto da democracia, sugerindo-se que se aliem aspectos formativos e transversais do conteúdo “relacionados com a formação dos alunos para a cidadania – a importância da participação e da construção de uma cultura cívica.” (BOMENY, et. al., 2013, p. 58). Desta forma, o manual pressupõe a importância de apreender uma cultura cívica ao aluno, para um ensino de participação política. Desenrola-se, como atividade prática do conteúdo, a sugestão de visitas à assembleia legislativa, com a confecção de projeto de trabalho em conjunto com outras disciplinas que leve em conta aspectos formativos da educação cívica, como os conceitos de cidadania e democracia, perguntando-se ainda “como é possível participar da vida política da sua cidade?” (BOMENY, et. al. 2013, p. 59). Através do pensamento de Tocqueville expõe-se uma relação entre o processo democrático e a participação política, valorizando-se na cultura norte-americana a educação cívica e participação. Objetiva-se, neste ponto, desnaturalizar a ideia de que àqueles seriam mais democráticos que os brasileiros, reforçando-se o ensino para a cidadania através do aprendizado de ser livre:

Essa afirmação, bastante lúcida, por sinal, indica que o caminho da sociabilização política por meio da educação cívica pode alterar, ao longo do tempo, traços indesejáveis da cultura política de uma sociedade. Tem sido essa a aposta de escola atual em seu projeto de “formar para a cidadania”. (BOMENY, et. al., 2013, p.59)

Do mesmo modo, busca-se exercitar a imaginação sociológica (título da atividade contida no livro do aluno), Bomeny (et. al., 2013, p. 61) aponta para a necessidade do aluno em superar o senso comum acerca da democracia e participação política, para que mobilizem as discussões acerca da corrupção, democracia representativa, cultura política e outros, utilizando-se do aporte conceitual das Ciências Sociais.

Sugere-se que os alunos possam perceber e discutir dois aspectos da democracia, que é a participação do cidadão e, de outro, os entraves para a melhoria da qualidade democrática. Assim, alia-se conhecimento sociológico teórico na busca pela formação cidadã transformadora.

Isto é repisado em diversas passagens do manual, sugerindo-se a pesquisa complementada e associada pela intervenção na realidade. É o caso da parte dedicada a sociologia no Brasil, donde se suscita a ligação de cidadania com critérios jurídicos (trabalhistas e também da regulação social), sugerindo-se a pesquisa e intervenção na realidade pelos alunos a respeito dos direitos humanos (BOMENY, et. al., 2013, p. 85-86). No mesmo aspecto, ao abordar as desigualdades brasileiras, propõe-se estimular nos alunos o desenvolvimento de estratégias para a superação de problemas sociais, na busca pela igualdade formal – entendida como sinônimo de cidadania (BOMENY, et. al., 2013, p. 93).

A valorização do exercício da cidadania, entendida como direitos, deveres e participação, é um dos objetivos do capítulo 19, “participação política, direitos e democracia” (BOMENY, et. al., 2013, p. 97). Para tanto, mobiliza-se a legislação oficial, como a Constituição Federal ao longo da história brasileira, com a finalidade de aliar “a dimensão formativa (formação para a cidadania) com a apreensão dos conceitos das ciências sociais relativos a esse objeto de conhecimento” (BOMENY, et. al., 2013, p. 98). Assim, na proposta de assimilação dos conceitos, articula cidadania e participação, desafiando os estudantes em “abordar a participação cidadã dos jovens (protagonismo juvenil), ou seja, mostrar como eles podem usar a autonomia para enfrentar desafios sociais e desenvolver propostas de ação” (BOMENY, 2013, et. al., p. 101). Nesta mesma perspectiva, alia-se a importância da participação cidadã no compromisso de mudança social da violência e criminalidade, o que significa, conforme BOMENY (et. al., 2013, p. 104), fazer valer os direitos e deveres, denunciar irregularidades, pressionar o Estado, etc.

No Capítulo 11, intitulado “sonhos de civilização” questiona-se a ideia de formação para a cidadania como algo não-neutro e que perfaz as regras de civilidade envoltas na sociedade. Utilizando-se do arcabouço teórico de Norbert Elias, afirmam:

Ainda que a “formação para a cidadania” – “educação cívica” ou outras expressões equivalentes – faça parte dos desafios da educação escolar, não se deve atribuir a estes instrumentos (manuais e cartilhas de cidadania) neutralidade e, muito menos, absorvê-los no processo escolar de

forma acrítica. Norbert Elias conferiu legitimidade a esses materiais como objetos de estudo. Por meio da discussão sobre o processo civilizador, ofereceu elementos para sua análise crítica. O distanciamento analítico não deve ser confundido com uma recusa ao engajamento da escola, ou seja, negação do fato de que uma das suas atribuições seja “formar indivíduos para a cidadania”. Contudo, o sucesso desse empreendimento não deve ser medido pela capacidade de doutrinar o educando para assumir determinados comportamentos ou ponto de vida, mas de dar-lhes condições para o exercício da reflexão crítica (conhecer, analisar, avaliar, propor) e para a ação. Entendemos que essa é a base da socialização cívica no âmbito escolar. (BOMENY, et. al., 213, p. 66)

Em contínuo, as Ciências Sociais deveriam ultrapassar a normatividade da Educação Moral e Cívica para que desenvolvam esse olhar crítico sobre os grandes temas, estimulando os alunos a trazer propostas para a intervenção na realidade. Assim, a sociologia é significada pela ação, por estar envolta no contexto escolar que é voltado para o exercício, como ação social, da cidadania. Dentro do mesmo capítulo, ainda, extrai-se a proposta de atividade que reforça a ideia de distanciamento academia e escola (lembram que os alunos são “Secundaristas e não pesquisadores acadêmicos” (BOMENY, et. al, 213, p. 67), na qual se sinaliza como sinônimo manuais de civildade com manual de cidadania, demonstrando o entendimento de cidadania como um corpo fixo de civildade. Nesta pesquisa quer-se que o aluno analise os manuais de cidadania (de civildade), extraindo as ideias centrais, comparando opiniões de especialistas e proponham intervenções na realidade (ainda que não especifiquem o que seriam estas intervenções).

Se o sentido de cidadania no manual transita no aspecto de civildade para a ação política, o ensino de sociologia também está imbuído deste espírito. Pode-se extrair que objetivos da sociologia como disciplina escolar contidos no manual dizem respeito às normas de conduta, trazendo a “ideia de respeito e de tolerância ao ponto de vista do outro, a importância do diálogo/debate na convivência social como forma de expressão da liberdade.” (BOMENY, et. al., 2013, p. 74). Ainda que isto diga respeito a uma posição da objetividade perseguida

nas ciências sociais, extrai-se a ideia de demonstrar ao aluno a necessidade desses valores ao mundo contemporâneo e, à sociologia.

4.2.3 “Sociologia” (ARAÚJO, et. al., 2013)

O livro “Sociologia” (ARAÚJO, et. al, 2013) figurou no PNLD 2015 como um dos menores em número de aquisições, ainda que sua editora, Scipione, esteja entre as editoras com maior percentual de quota de mercado de livros didáticos (FNDE, 2015). Suas autoras tem formação na sociologia, com atuação em grupos de estudos na área de trabalho e sociedade junto a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O livro, que contempla as três áreas das ciências sociais, é dividido em 11 capítulos, passando por temáticas como juventude, família, meio ambiente, aliando também dados estatísticos e produções científicas nacionais e internacionais, o que conferiria um caráter original a este tipo de livro (BRASIL, 2014, P. 28). O manual do professor, por sua vez, elucida a proposta pedagógica da obra, dialogando com as abordagens teóricas e pedagógicas e com o professor, explicitando ainda as sugestões de estratégias de ensino, sendo assim descrito:

O Manual do Professor contém as primeiras 304 páginas idênticas às do Livro do aluno, seguidas de mais 72 páginas divididas da seguinte forma: 1. Apresentação. 2. O Ensino de Sociologia. Sociologia é difícil? Como estudar as Ciências Sociais? 3. Uma metodologia para ensinar e aprender Sociologia. Conceitos. Livro didático: o professor como mediador do ensino-aprendizagem. Diálogo com as disciplinas. A importância da pesquisa nas Ciências Sociais. O planejamento das aulas e a organização do tempo. A avaliação. 4. Como está organizado o livro. Seções de atividades. Iconografia: charges, cartuns fotografias, gravuras e ilustrações e a disciplina de Sociologia. 5. Bibliografia. 6. Estratégias de ensino para cada capítulo. 7. Reflexões sobre a prática pedagógica. (BRASIL, 2014, p. 29)

Na apresentação do manual do professor, coloca-se o contexto da sociologia como disciplina escolar recente, mas cujos conhecimentos são essenciais para debater as questões sociais, políticas e econômicas

atuais. O livro, então, aparece como aporte na discussão dos conteúdos da escola e seu papel social, na medida em que as autoras enxergam uma crise na educação, cabendo à sociologia não só o estudo das diferentes formas de organização sociais, mas de competir no “esforço de tornar a educação formativa, e não apenas instrumental como a que se viu ao longo da história brasileira” (ARAÚJO, et. al, 2013, p. 307). A partir disso, dando o sentido da sociologia atrelado à formação do aluno para a cidadania, tomada como agência, propõe-se que

No lugar da prática educacional instrumental, pretendemos promover uma educação que vise à formação cidadã, por meio da qual possamos vislumbrar esperanças de um futuro melhor, mais justo, igualitário, pacífico. (...) Propomos, portanto, um projeto didático-pedagógico do qual professor e estudantes são sujeitos. (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 307)

O objetivo do ensino das ciências sociais é, para as autoras, levar suas teorias à interpretação das transformações culturais, políticas, sociais e econômicas, sem esquecer-se das questões sociais do presente. Para tanto, coloca-se como desafios a escolha de recortes, “a missão de ajudar o aluno a compreender a importância da disciplina para a sua formação cultural e cidadã”, e, ainda, levar o caráter científico da disciplina (em oposição ao senso comum) para o aluno (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 307).

Espera-se da sociologia que ela promova o desenvolvimento do aluno de modo que o leve a desvendar e compreender o que está por trás das informações pretensamente “neutras”, distinguindo a livre opinião daquelas balizadas cientificamente. Relembrando as competências apontadas nos PNCs, a aprendizagem pelas ciências sociais possibilita ao aluno contradizer ideias anteriores e polemizar com os autores estudados e suas próprias posições. Através da abordagem por meio de temática, suscita-se uma sociologia crítica, que objetiva compreender como as sociedades se organizam, se estruturam e se mantêm, habilitando o aluno para uma “atuação transformadora” (ARAÚJO, et. al, 2013, 308; 310).

Explicando a organização do livro, além de uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar que abarque outras áreas do conhecimento, destaca-se a importância da pesquisa para as Ciências Sociais, ainda que o enfoque do ensino médio não seja a formação de

cientistas sociais, introduzindo-se aos alunos algumas das técnicas de pesquisa das ciências sociais. A pesquisa auxiliaria no estímulo da investigação e da curiosidade científica, auxiliando na melhor compreensão dos fenômenos, teorias e autores estudados (ARAÚJO, et. al, 2013, p. 312-313; 317). Assim, o propósito da pesquisa no ensino médio auxiliar na dimensão do sentido da sociologia como disciplina escolar, aproximando-se do caráter científico da academia, e, neste ponto, distanciando-se de uma visão formadora para a cidadania como ação:

O objetivo da pesquisa com estudantes do ensino médio é leva-los a partilhar e a trabalhar em equipe para planejar a atividade, coletar os dados e sistematizar os resultados. Conhecer é, portanto, desenvolver a capacidade de estruturar, relacionar, organizar e transmitir as informações, percebendo como essas relações estruturam a realidade o próprio processo de aprendizagem. (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 337)

Novamente colhendo o sentido da sociologia como disciplinar escolar, extrai-se do manual do professor que esta ciência busca traduzir a realidade social (histórica), por meio da pesquisa científica, e transmitir este conhecimento às novas gerações. Como objetivo, as Ciências Sociais no currículo escolar é “ensinar e aprender com prazer e espírito crítico para a formação cidadão dos jovens estudantes brasileiros.” (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 320). Para tanto, são condições ao ensino de sociologia a programação do conteúdo, recursos imagéticos, produção de textos jornalísticos e reflexão, estratégias de ensino-aprendizagem, pesquisa, pluri e interdisciplinaridade, sensibilização para a aprendizagem, conceituação, contextualização, ambivalência das teorias sociológicas, memorização e avaliação (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 320).

No decorrer dos capítulos trazem-se autores variados (clássicos, nacionais ou não), suscitando os conceitos de desnaturalização e estranhamento necessários ao ensino das ciências sociais. Nos objetivos dos conteúdos e atividades utilizam-se verbos como analisar, compreender, discutir, identificar, distanciando-se, portanto, de uma visão de uma sociologia para a ação. Objetiva-se que o aluno compreenda a sociologia, sua constituição como ciência e os seus

métodos para analisar as realidades sociais, para, em outro momento, como cidadãos, buscar soluções para melhorar a sociedade:

O conhecimento sociológico mostra-se fundamental para a compreensão da realidade na medida em que tira da zona de conforto as questões presentes na sociedade, as problematiza e as desnaturaliza. Assim, muitas coisas que vemos com “normais” ou “naturais” no dia a dia têm esse estatuto questionado. (...) Uma vez que compreendemos o funcionamento das relações sociais, podemos pensar em saídas para melhorá-las. (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 330).

Ao se falar em cidadania, o capítulo 7, “cidadania, política e Estado” (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 348-352) afirma o conceito como uma construção histórica e social, apontando que ao longo do tempo, por meio de movimentos e lutas sociais, foi mobilizado como direito. Objetiva-se levar o estudante a problematizar as formas de participação política para além das eleições, na medida em que concebe a cidadania como consequência de lutas, não podendo ser tutelada ou concedida (é direito). Assim, cidadania está associada, no capítulo, ao ser político, e que, por esta, o ser humano modifica a realidade. Atrélendo-se então aos direitos conquistados (característica jurídica da cidadania), suscita-se a declaração universal dos direitos humanos e a divisão de T. H. Marshall, como origens de cidadão e cidadania. Associa-se a cidadania também ao Estado, discutindo-se a questão da universalização dos direitos face às desigualdades da sociedade, dentre outros aspectos. Interessa-nos apontar que as discussões tramadas a partir de diferentes artefatos teóricos não propõe uma cidadania do aluno, mas um distanciamento de análise e compreensão da sociedade. Não há, neste ponto do manual do professor, menção a atuação do próprio aluno como agente político imediato. Aos movimentos sociais, por sua vez, são colocados como sujeitos que buscam modificar a ação do Estado e a constituição dos direitos de cidadania (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 353).

Dá-se destaque no manual a existência de capítulo 9 destinado a discutir a “educação, escola e transformação social” (ARAÚJO, et. al., 2013, p. 358-359). Entende-se que a escola é transmissora de conhecimentos e comportamentos, que variam em diferentes épocas e cultural, e que também é viva (não é estática, há resistência e interação, inovação e conservação, etc). Atenta-se entre os objetivos de ensino o reconhecer que a escola deva participar das inovações tecnológicas,

ampliando a instrução para que possam usar estes recursos para a emancipação e transformação social. Através dos autores clássicos e contemporâneos da sociologia e da pedagogia, discute-se a educação em amplos aspectos, para compreender os fenômenos. Portanto, reconhece-se o caráter de difusão da cultura e valores objetivados pela educação, entrelaçando-se com as teorias da área de conhecimento. A formação para a cidadania, não está relacionada com o contexto de educação como teorias sociológicas, demonstrando um afastamento de uma concepção de educação de natureza transformadora.

4.2.4 “Sociologia em Movimento” (SILVA, et. al., 2013)

O livro “Sociologia em movimento” (SILVA, et. al., 2013), na sua primeira aprovação no PNL D, foi o livro mais adquirido em 2015 pelo programa de sociologia (FNDE, 2015). É protagonizado por uma gama de autores (19 autores no total) que estão estreitamente ligados com o ensino de sociologia no ensino básico, muitos dos quais envolvidos com a disciplina no Colégio Pedro II, tradicional instituição localizada no Rio de Janeiro. Este colégio, que é um dos mais antigos do país, foi criado no Império no intuito de formar a elite brasileira, e para a sociologia teve importância ímpar, ao ser a primeira instituição de ensino secundário a adotar, em 1925, a disciplina como obrigatória em seu currículo, continuando hoje a desenvolver o ensino da sociologia e a pesquisa na área sociológica.

O livro do aluno é constituído por seis unidades subdivididas em quinze capítulos, servindo-se o manual do professor para esclarecer e elucidar como realizar as reflexões e as atividades de cada capítulo (BRASIL, 2014, p. 34-35). O manual está assim descrito:

O Manual do Professor tem 512 páginas, sendo que as 400 primeiras são idênticas às do Livro do Aluno. Contudo, há orientações didáticas em letra cor-de-rosa ao lado dos temas que ora indicam ações, ora remetem para o livro digital, informando que lá os docentes encontrarão orientações de trabalhos. Imediatamente após a página 400 inicia-se o “Suplemento do Professor” que apresenta um ícone pequeno com os dizeres “Orientações ao professor quanto ao uso do livro digital”. O Suplemento tem 111 páginas divididas em duas partes. PARTE 1. ORIENTAÇÕES

PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS, com 15 páginas divididas da seguinte maneira: 1. A Sociologia na escola ontem e hoje; 2. Componentes didáticos e pedagógicos; 3. Organização e articulação dos conteúdos; 4. Práticas de sala de aula; 5. A Sociologia em diálogo com as Ciências Humanas. PARTE 2. ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS, que recuperam os 15 capítulos do Livro do Aluno e se reestruturam da seguinte maneira: 1. Apresentação do capítulo; 2. Sugestões de encaminhamento das aulas; 3. Orientações para o Trabalho com as seções; 4. Respostas e comentários das atividades; 5. Atividades Complementares; 6. Leituras Complementares de autores apresentados no capítulo; 7. Sugestões de Livros para os docentes. (BRASIL, 2014, p. 35)

Apresentando a sociologia, o manual do professor traz primeiramente a análise da educação como instrumento de mudança para a emancipação do indivíduo, de libertação contra as hegemonias políticas e culturais, especialmente por haver um novo contexto de sociedade. A escola pode ser concebida como um núcleo de formação, socialização e de construção da autonomia do estudante, para que assim forme um cidadão pleno e autônomo, capaz de atuar na sociedade de forma produtiva, crítica e criativa. A sociologia, por sua vez, faz parte deste projeto de educação (SILVA, et. al., 2013, p. 4).

Baseando-se nas OCNs, o projeto do livro didático apresentado no manual é da integração de temas, teorias e conceitos, articulando o saber sociológico por meio de recortes com a realidade, conectando-se com os conhecimentos das ciências sociais. O que se quer pelo livro de sociologia, tomado como instrumento do avanço do saber-fazer, é conjugar bases metodológicas e epistemológicas plurais, de modo interdisciplinar, dialógico e interativo (SILVA, et. al., 2013, p. 4-5).

Baseada em preceitos pedagógicos de competências e habilidades a ser desenvolvidas, os componentes didáticos e pedagógicos eleitos no livro (SILVA, et. al., 2013, p. 5) são apresentados como necessários para a formação de cidadãos ativos na sociedade democrática. Deste modo, para além da compreensão da temática, quer-se induzir a planejar medidas sociais, que atuem no concreto (há, por exemplo, a seção “Movimentação”, que entende a ação como finalidade educativa,

colocando-a no intuito de levar para toda a comunidade a reflexão sociológica).

Outros elementos são colhidos, como glossário de conceitos, cronologia para contextualizar as teorias e temas na história, sugestões de estudos dirigidos e pesquisas acerca do assunto tratado no capítulo. Destaca-se, neste ponto, a seção “instrumento jurídico”, presente em todos os capítulos, em que se apresenta ao aluno leis e normas que se relacionam com o tema abordado. Para os autores,

O “instrumento jurídico” proporciona ao estudante o contato com as bases jurídicas que regulamentam a vida em nossa sociedade e que caracterizam a institucionalização de qualquer Estado democrático de direito. A oportunidade de avaliar as bases legais e institucionais de determinada questão ou problema social contribui para a formação política e para o exercício da cidadania do estudante na medida em que ele percebe como o direito é uma construção social, que parte das relações sociais reais para a normatização jurídica, e ainda que, uma vez institucionalizada, ofereça meios de transformação social. (SILVA, et al., 2013, p. 7)

Introduzindo-se este tópico deixa-se claro a relação e sentidos da sociologia pelo viés da cidadania, na medida em que possibilita e valoriza-se o conhecimento da lei como modo de examinar mecanismos que façam valer os direitos então prescritos (ou os modificando). Ser cidadão é, neste caso, ter direitos.

Ao se falar da pesquisa, valoriza-se a atividade como forma de corroborar com o ensino da sociologia, na medida em que possibilita ao aluno entrar em contato com os métodos utilizados pelos cientistas sociais, ao mesmo tempo em que fomenta o olhar sociológico por meio da análise metódica dos fenômenos sociais (SILVA, et. al., 2013, p. 9).

Justificando a sociologia como conhecimento, coloca-se como necessária para, por meio da explicação científica dos fenômenos sociais, oferecer recursos para que os problemas sociais possam ser superados. Então, por meio dos autores clássicos e contemporâneos e das temáticas centrais recortadas no livro, mostra-se a “vitalidade da pesquisa sociológica e despertam nos estudantes a curiosidade sobre os meios efetivos de conhecer a sociedade e produzir ações que possam de fato transformá-la” (SILVA, et. al., 2013, p. 10). Assim, o sentido de

sociologia está assentado na formação do cidadão e para o exercício da cidadania, tomada como ação social.

Refletindo acerca da importância da interdisciplinaridade das disciplinas da área de Ciências Humanas, destaca-se no manual (SILVA, et. al., 2013, p. 15-16) o papel das mesmas que fomentam uma gama de conhecimentos que contribuam para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional do estudante para que ele tenha as condições necessárias para o exercício da cidadania. As tecnologias das Ciências Humanas e Sociais devem ser aplicadas na escola, no trabalho e nos contextos da vida.

Ao longo da descrição dos capítulos, poucas são as referências à cidadania ou mesmo aos objetivos gerais da sociologia, relacionam-se os conteúdos às competências a ser desenvolvidas pelos estudantes, como compreender, analisar, comparar, utilizando-se do conhecimento sociológico, afastando-se de uma perspectiva de estudo para ação. Exemplificando uma das passagens que explicita a definição de sociologia, afirma-se que a disciplina tem como objetivo compreender os conflitos, as permanências e as transformações das sociedades contemporâneas, contribuindo para a intervenção de indivíduos e coletividades na sociedade (SILVA, et. al., 2013, p. 19). Aqui se coloca, então, na essência da sociologia a intervenção na realidade social.

Quando se trabalha com a temática da ciência política, embora não se localize um tom prescritivo de comportamento político no decorrer da justificativa dos capítulos, nas respostas e comentários das atividades valorizam-se competências que construam uma identidade social e política que viabilize o exercício da cidadania, tomada como existência de direitos e deveres (caráter jurídico). Cabe ao professor também estimular a importância da participação política e apontar as consequências do oposto. (SILVA, et. al., 2013, p. 48-51).

A partir disso, cidadania é relacionada aos direitos humanos, mobilizando a tipologia cronológica de T. H. Marshall para entender o que significa ser cidadão hoje e a relação entre direitos e deveres. Entende-se cidadania em seus aspectos jurídicos e políticos, contextualizados nas lutas da sociedade civil, tendo como referências autores como José Murilo de Carvalho e Wanderley Guilherme dos Santos, demonstrando as contradições entre a cidadania formal e a cidadania real. Assim, conceitua-se a cidadania “como exercício de direitos e deveres a partir dos quais o indivíduo se converte efetivamente em cidadão, ou seja, em membro de uma comunidade política baseada em valores elevados, como liberdade e igualdade.”, cuja qualidade de direitos depende do nível de participação política de cada um (SILVA,

et. al., 2013, p. 54). Neste sentido, sugere-se que o professor instigue os alunos a se pensar como sujeitos históricos e que, em suas ações e omissões, concorrem para a realidade, fazendo-os perceber que podem “contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, que garanta direitos humanos a todos.” (SILVA, et. al., 2013, p. 55).

4.2.5 “Sociologia Hoje” (MACHADO, et. al., 2013)

O livro “Sociologia hoje” (MACHADO, et. al., 2013) contempla as três áreas das ciências sociais não só na repartição de seus conteúdos, bem como é explicitada pela autoria, donde cada um dos autores possui sua formação e atuação centrada na sociologia, ciência política ou antropologia. Segundo livro mais adquirido no PNLD 2015 de sociologia (FNDE, 2015), em seu manual do professor assim proposto:

O Manual do Professor explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra, assim como os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Além da Apresentação, onde são explicitados os princípios em torno dos quais o livro foi concebido, traz ainda mais três itens que discutem brevemente o ensino de sociologia no ensino médio e apresentam os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a obra. Há, ainda, uma bibliografia e um item dedicado às orientações didáticas e sugestões de respostas para cada uma das unidades e capítulos do livro do aluno. (BRASIL, 2014, p. 41)

Introdutoriamente, coloca-se que a função de educar é uma prática, é um fazer, um agir, é criar, é um prazer. Enquanto ação pensa-se numa educação que permita desenvolver a consciência crítica e, por ela, se permita o livre exercício da cidadania. Tomando por base os PNCs para dar sentido ao ensino de sociologia no ensino médio, tem-se que a disciplina deve introduzir o aluno nos principais saberes, conceituais e metodológicos, que fundamentam as Ciências Sociais. Ao se fortalecer a sociologia como disciplina obrigatória, na leitura dos autores (MACHADO, et. al., 2013, p. 332), a mesma vai ao encontro dos pilares do Ensino Médio de preparação para o mundo do trabalho e de

prática social, capacitando o aluno para o aprendizado contínuo e autônomo e para o exercício da cidadania. A sociologia, portanto, é instrumento necessário à construção da cidadania, na medida em que “ocupa relevante papel na construção de uma consciência crítica e reflexiva diante das questões do mundo contemporâneo”. Para se construir uma sociedade melhor (prática cidadã), exige-se compreender a complexidade social e as formas de responder e agir em sociedade, conhecimentos estes afeitos às ciências sociais. Assim,

A contribuição das Ciências Sociais reside, pois, justamente na formação humana, ao promover constantemente a problematização da realidade, sempre confrontada pelo olhar inquieto e crítico, não apenas do que se encontra ao redor, mas de si próprio e de sua própria perspectiva. Trata-se, portanto, de desenvolver um distinto modo de pensar a vida em sociedade. (MACHADO, et. al., 2013, p. 333).

O sentido de cidadania utilizado não se apresenta como ação social imediata, mas sim como um processo que se constrói pelo conhecimento crítico. Através dos fundamentos de desnaturalização e estranhamento, fomentando a imaginação sociológica, a sociologia contribuiu para a produção de um sujeito crítico, que percebe que pode intervir, agir, produzir e transformar o mundo, no conceito de inconformismo intelectual (MACHADO, et. al., 2013, p. 334).

Vejamos que, com base nas OCNs, elegeu-se no livro a organização em três grandes temáticas das ciências sociais, quais sejam a cidadania (ciência política), trabalho (sociologia) e cultura (antropologia), que possibilitariam a interdisciplinaridade, podendo o professor eleger outras formas de abordar os conteúdos (MACHADO, et. al., 2013, p. 337-338). Ao se falar na estrutura do texto, o manual do professor aponta os boxes variados que compõem cada capítulo. Destacamos o box “Você já pensou nisso?”, que tem a função integrar o conteúdo da unidade com alguma questão da realidade do aluno, podendo ser refletida em grupo, individualmente, enfim, dependendo de cada proposta. Esta relação entre as questões das ciências sociais e cotidiano do aluno, segundo o manual (MACHADO, et. al., 2013, p. 344), reforça “a estreita relação das ciências sociais com a vida de todos nós, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e a prática de uma cidadania consciente.”

Cidadania, na unidade 3, é entrelaçada na política como atividade de domesticação do poder, através dos movimentos sociais, cujo objetivo da unidade é apresentar os conceitos fundamentais da ciência política (MACHADO, et. al., 2013, p. 396). No capítulo 13 também retoma a ideia de cidadania, centrada nos direitos e deveres e na participação política para além do voto. Para os autores, colhendo a classificação de T. H. Marshall, cidadania “pode ser vista como a capacidade de ser reconhecido como integrante de um país, e deter os direitos e deveres resultantes dessa condição” (MACHADO, et. al., 2013, p. 403). Colhe-se também o contexto de movimentos sociais e de participação cívica, na qual é proposta pesquisa social. No entanto, não há uma abordagem indicativa de civilidade, que impute ao aluno um dever comportamental político. A partir disso, nos capítulos subsequentes, entrelaçam-se teorias políticas brasileira para que o aluno possa compreender as discussões políticas contemporâneas, trazendo um cunho mais histórico.

4.2.6 “Sociologia para jovens do século XXI (OLIVEIRA, et. al., 2013)

O livro em questão não é novidade nos meios educacionais, na medida em que já possuía outras duas edições publicadas, mas sem o selo oficial do PNLD. A partir de 2015, aprovado, figurou como o livro didático de sociologia com menor volume de aquisições, compondo uma das duas obras adquiridas no PNLD por sua editora independente Imperial (FNDE,2015). Além destes títulos, os autores, que tem formação na área das ciências sociais e já atuaram como professores de sociologia na rede pública, já possuíam outro material didático voltado ao ensino de sociologia.

O manual do professor, que está organizado em 95 páginas e dividido em dez partes, contém significativo debate sobre a inserção da sociologia na escola, e encaminha para as sugestões pedagógicas do livro:

O Manual do Professor explicita seus fundamentos teórico-metodológicos e a sua relação com as estratégias didáticas utilizadas, bem como traz orientações e sugestões de articulação dos conteúdos entre si. Traz também referências atualizadas e compatíveis com as finalidades de ensino e aprendizagem, sugeridas tanto para o

estudante quanto para o professor, propiciando ao docente uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e fundamentos didáticos que orientam a elaboração do livro, além de valorizar o seu papel como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre aluno e conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático. (BRASIL, 2014, p. 45)

Neste manual do professor é explicitado o objetivo de apresentar alguns desafios para o ensino de sociologia no ensino médio, além das propostas didáticas, uma vez que, analisando a intermitência da sociologia como disciplina escolar, a mesma ainda não estaria construída nos currículos escolares (OLIVERA; COSTA, 2013, p. 407). As dificuldades didáticas para o ensino de sociologia são colocadas tanto pela transição do conhecimento da academia para a escola, do interesse dos alunos pelas temáticas, e ainda da formação incipiente de professores. Além disso, as estruturas físicas das escolas e disputas de grade curricular com outras disciplinas tornariam ainda mais precário o trabalho do professor de sociologia. Para os autores, então, o professor deve partir das pré-noções dos alunos, buscando adequar o conteúdo acadêmico à sala de aula, mesclando a abstração com a concretude do conhecimento, senso comum e crítica.

Com base nestes pressupostos, e visando contribuir para o fortalecimento de uma tradição pedagógica da sociologia, traz-se o propósito do ensino de sociologia contido no manual:

A concepção que defendemos parte do pressuposto de que temos como objetivo, a partir de reflexões conceituais, teóricas e temáticas, incentivar o estudante na desconstrução e desnaturalização das opiniões de senso comum. Ou seja, a partir de fatos do cotidiano, da realidade vivida pelos alunos e das ideias e representações sociais sem base científica, trabalhar a imaginação sociológica e problematizar o senso comum. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 411)

Quer-se, assim, em cada capítulo, problematizar o senso comum, fomentando a imaginação sociológica, baseados nos conceitos, temas e teorias das Ciências Sociais:

Estudar sociologia é propiciar a ampliação do repertório dos jovens acerca da leitura sociológica dos fenômenos sociais, culturais e políticos para além do senso comum, para desnaturalizar e estranhar essa mesma realidade, compreendendo-a não como práticas subjetivas, mas como relações sociais.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 420)

No entanto, embora se utilizem como objetivos das atividades verbos como debater e refletir, quando se propõe, no manual, atividades interdisciplinares a ser desenvolvidas em paralelo com os capítulos, percebe-se um posicionamento da sociologia engajada e prescritiva. Afirma-se que a matemática é uma disciplina estanque e descontextualizado mundo real, e que é apresentada na escola com fins específicos em sua própria essência (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 424); na sugestão de atividades de intervenção nas paredes deve-se pedir a autorização dos proprietários para tal, “justamente o que os pichadores não fazem” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 426); “discutir a crise ambiental através de uma crítica ao consumo na sociedade capitalista” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 428); “incentivar o aluno a buscar uma associação entre o crescimento do homem burguês, o aparecimento de uma subjetividade individualizada e o espaço privado.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 429); ou ainda “conscientizar os jovens sobre os malefícios da falta de liberdade e da importância de se lutar sempre por ela” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 430). O mesmo é observado nas quando da descrição dos objetivos e atividades por capítulo: propõe-se que se organize um debate sobre “de que forma o conhecimento sociológico nos ajuda a compreender o uso do cigarro e o vício que ele provoca” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 436); que se identifique “qual dos dois personagens da história contada pelo autor teve uma atitude que podemos caracterizar como etnocêntrica” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 445); que se apresentem “os cinco equívocos apresentados pelo professor Bessa a respeito da cultura indígena no Brasil.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 449); eu relacione-se, como objetivo do capítulo, “os dados que apontam para o diagnóstico de que aterra está vivendo um período de aquecimento global, relacionado à ação predatória do homem e da natureza.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 456).

Esses apontamentos representam um conjunto de preconceções, de relações preconcebidas, as quais devem ser apresentadas aos alunos, seja nos objetivos ou na justificativa do projeto. Isto demonstra o sentido

da sociologia aliado ao caráter prescritivo de conduta do aluno, que não está explicitamente atrelado à cidadania ou do exercício cidadão, mas sim de um entendimento de uma natureza crítica da própria sociologia e que acaba impondo normas de conduta, de civilidade. Mais explicitamente, é desejável e esperado da escola a orientação comportamental, Oliveira e Costa (2013, p. 479) propõe em atividade acerca da questão da terra no Brasil, que o professor exerça “o seu papel de educador, acompanhando com seriedade os passos da pesquisa realizada pelos alunos, avaliando o seu desempenho e comportamento destes antes e durante a atividade”.

A cidadania, por sua vez, que não está expressa como finalidade da sociologia como exercício, é apresentada na relação com direitos e deveres, afirmando a sua relação com as desigualdade sociais, objetivando-se “debater a questão da longa e tortuosa trajetória da cidadania e dos direitos na História do Brasil.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 459). Assim, cidadania não é apresentada como ação social.

5 CONCLUSÃO

Retomando o objetivo geral do trabalho de identificar os sentidos de cidadania contidos nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015, que se entrelaçam nos sentidos do ensino de sociologia, é possível então elaborar três tipos de relações observadas na análise dos mesmos. Através destes sentidos é possível, então, recuperar o arcabouço teórico traçado nos capítulos anteriores.

São estes os três aspectos delineados nos manuais: cidadania formal, conferindo relação entre cidadania-sociologia; cidadania como ação social, relacionando-se cidadania-sociologia; cidadania como temática, ausente a relação da cidadania com a sociologia.

O primeiro ponto toma a cidadania com o seu caractere formal, ou seja, dentro das características jurídicas, do sujeito dotado de direitos e deveres, relacionando-se formalmente com o Estado. Assim, nos livros de SILVA (et. al., 2013) e MACHADO (et. al., 2013) percebe-se que as afirmações acerca da cidadania estão dispostas como finalidade da educação, por estar dispostos nos documentos legais (como Constituição Federal, LDB e PCNEM), do que por uma apropriação do ensino de sociologia como próprio para o exercício da cidadania.

Como já afirmou, para Silva (et. al., 2013), é a educação que está posta como instrumento de mudança e emancipação do indivíduo, estando a sociologia incluída na ampla gama escolar. O sentido de cidadania, ainda que apareça eventualmente como exercício de transformação, é celebrado na composição jurídica de deveres e direitos e relacionando-se com o ensino de sociologia, este voltado para a formação do cidadão, como condição final da prática educativa.

Machado (et. al., 2013) também traz a noção de cidadania como ação transformadora para o mundo (exercício da cidadania), como finalidade última da educação. Pensa-se em uma educação que permita desenvolver a consciência crítica e, por ela, se permita o livre exercício da cidadania. O sentido de cidadania utilizado não se apresenta como ação social imediata, mas sim como um processo que se constrói pelo conhecimento crítico.

Estes livros, ao tomarem esta relação formal da cidadania com a sociologia reforçam o clichê do ensino da sociologia como formadora para o exercício da cidadania, na medida em que deixam de questionar as condições necessárias para que, ainda que se tenham estas finalidades, esta relação possa ser realizada. Isto porque, no decorrer da apresentação dos capítulos, temas e atividades, esta ligação deixa de ser trabalhada

pelos autores, perdendo-se no vazio formal da própria expressão “formar o cidadão”.

Conforme lembrado por Oliveira (2013), afirmar que a sociologia é uma disciplina crítica ou que a mesma forma para a cidadania pouco diz sobre os sentidos da própria sociologia na escola, na medida em que há outros elementos que devem ser entrelaçados na busca de sentidos para o ensino da sociologia, como as condições da escola brasileira e as particularidades da disciplina de sociologia (como a falta de tradição escolar, identidade dos professores de ciências sociais e formação, dentre outras questões). No mesmo contorno, Moraes, A. (2009, p. 217) asseverou que não se trata de negar o potencial crítico da sociologia, mas isso depende de outras questões do que somente a sua presença nos currículos escolares ou da afirmação, neste caso, nos livros didáticos.

Como segundo ponto identificado nos sentidos de cidadania nos livros didáticos, tomada como ação social necessária ao ensino da sociologia como transformadora social, tem-se os livros de Araújo (et. al., 2013) e Bomeny (et. al., 2013).

No livro de Araújo (et. al., 2013) aponta-se para a cidadania como ação para a transformação social, na esperança de um mundo melhor, para qual a educação é formativa, e não instrumento. A sociologia, neste viés, tem um papel messiânico de ajudar o aluno, por meio de suas teorias e conceitos, formar-se cidadão e pensar em soluções para melhorar as relações sociais.

Bomeny (et. al., 2013) partem das pré-noções dos alunos para lhes dar sentidos através do ensino de sociologia. A cidadania está colocada no caráter de intervenção da realidade, como ação social necessária e consequência do ensino de sociologia. Esta, por sua vez, deve desenvolver o caráter crítico do aluno para que este possa ser agente de construção de uma sociedade mais justa. Explicitamente, o texto de Bomeny (et. al., 2013) aponta para o papel da escola de cultivar e articular a relação conhecimento e formação para a cidadania, apontando-se a pesquisa social como meio de buscar soluções para o problema social observado. Se o sentido de cidadania no manual transita no aspecto de civilidade para a ação política, o ensino de sociologia também está imbuído deste espírito, inclusive no apontamento de normas de conduta a ser seguido pelos alunos.

Estes dois livros, portanto, reforçam os sentidos de cidadania relacionados ao ensino de sociologia, preconizando este ensino como intrinsecamente voltado para a ação e transformação social. Isto não quer dizer, no entanto, que a ação transformadora preconiza nestes manuais não sejam normatizadoras e civilizadoras. Ao contrário, como se tem

claramente em Bomeny (et. al., 2013), coloca-se modos de agir que devem ser repassados aos estudantes, por ser da própria constituição do projeto escolar. Neste aspecto, afirma-se que os sentidos de sociologia operados neste manual carregam aspectos civilizador, buscando que o aluno interiorize padrões e possa externa-los como forma de transformação social, ou, em outras palavras, de distinção.

Como terceiro e último aspecto classificatório extraído dos manuais entende-se cidadania como uma temática afeita às ciências sociais, não se colhendo uma relação direta da cidadania com a sociologia, significando esta disciplina diferentemente. São eles os livros de Tomazi (2013) e de OLIVEIRA e COSTA (2013).

Tomazi (2013) dá sentido à cidadania como temática, tomada em suas características jurídicas de direitos e deveres, não dimensionando a formação para a cidadania como fim educacional, tampouco da sociologia. Esta toma o sentido das OCNs, onde se busca estranhar e desnaturalizar fenômenos sociais, sob os fundamentos teórico-metodológicos das ciências sociais.

Oliveira e Costa (2013), embora possuam outro perfil de livro didático, também dão tratamento a cidadania como temática, não a vinculando a educação ou a finalidade do ensino de sociologia. O sentido de cidadania é tomado como característica jurídica, explicitado no tema de capítulo. No entanto, o sentido de sociologia perceptível do livro é a da disciplina engajada e prescritiva, com normas morais a ser seguidas pelos alunos, como se verifica das expressões utilizadas pelos autores e já destacadas oportunamente.

Como se vê, ainda que a sociologia não se signifique através do conceito de cidadania nestes dois últimos livros didáticos, ainda sim se extrai o caráter prescritivo à disciplina escolar, observado no livro de Oliveira e Costa (2013). Por isso, não se pode afirmar que a sociologia opera civilidade unicamente pelo papel estabelecido de mudança social pela formação da cidadania, mas sim que este caráter normatizador de condutas pode voltar-se não para a ideia de transformação social, mas sim de conformação.

Tal constatação relaciona-se com os estudos de Meucci (2013) acerca dos livros didáticos no PNLD 2012, participando estes livros do PNLD 2015 em aspectos muitos próximos aos primeiros de prescrição de conduta politicamente correta, de uma etiqueta cidadã. Note-se que, nos livros do PNDL 2012, a autora já observa apontamentos de modos de agir, de padrões morais a ser perseguidos pelos alunos como uma atitude positiva esperada do ensino de sociologia. Por isso, importantes

os estudos comparativos entre os manuais, sejam eles dos últimos PNLDS, como também daqueles outrora produzidos para a inserção da sociologia no ensino secundário.

Não se pode olvidar, no entanto, que em todos os manuais do professor de sociologia do PNLD 2015 preocuparam-se em dar um sentido científico ao ensino de sociologia no ensino médio. Isto é percebido na tentativa de conceituar a disciplina escolar, apontando-se os pressupostos teóricos-metodológicos, na referência às teorias clássicas, no entrelaçamento com os documentos oficiais que norteiam as propostas curriculares da disciplina, e, mais ainda, pela sugestão de atividades a ser desenvolvidas pelos alunos. A pesquisa social, presente em todos os manuais, é emblemática, buscando-se apresentar aos alunos os métodos das ciências sociais como ingrediente fundamental ao desenvolvimento do conhecimento sociológico. Tal constatação mostra-se relevante para outras pesquisas acadêmicas, que ultrapasse a pesquisa como elemento didático ou avaliativo, mas também como elemento na escola que possadar sentido ao ensino de sociologia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. Volume único. Ensino médio. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Educação e Exclusão da Cidadania**. p. 31-80. In: BUFFA, Ester; ARROYO C., Miguel G; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 94p

BISPO DOS SANTOS, Mário. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2002a.

_____. **A Sociologia no contexto das reformas educacionais – um século de idas e vindas da Sociologia no ensino médio**, 2002b, texto mimeo.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **O livro didático no contexto da política educacional**. In: OLIVEIRA, Joao Batista Araujo e. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia Gali. **Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio**. Volume único. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P.40-64.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2006a. Cap. 4: Conhecimentos de Sociologia.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 38/2006. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 7 de julho de 2006b.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

_____. **DEC 7.084/2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.** Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010.

_____. Parecer CNE/CEB. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: CNE. CEB, 2012.

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

_____. **Edital 01/2013 de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015.** Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2013.

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

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?: ensaio e textos.** Campinas: Papirus, 1991. 241p. (Filosofar no presente)

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **A trajetória história da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil**. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão da sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 17-60.

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

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 188p.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 281-312, jul-dez/2005.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. [Et. al]. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis, J: Vozes, 2012. p. 295-316.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense. 1991. 78p.

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania**. In: _____. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 101-115.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11 Edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

_____. **Escritos & ensaios 1: Estado, processo, opinião pública.** Rio de Janeiro: Zahar, c2006. 238p.

FERNANDES, Florestan. **O ensino da sociologia na escola secundária brasileira.** In: _____. A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976. p. 105-120.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia.** 2011. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

FONTOURA, Amaral. **Programa de Sociologia.** 4ª edição. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. **Dados Estatísticos.** Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 19 de junho de 2015.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 159p.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** BIB. São Paulo nº 74, 2º semestre de 2012, p. 43-59. Publicada em julho de 2014.

IANNI, Octavio. **O Estado-Nação na época da globalização.** In: Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, v. 1, n. 1, p. 105-118, jun. 1999.

JINKINGS, Nise. **A sociologia em escolas de Santa Catarina.** In Revista inter-legere. Rio de Janeiro. N. 9. Jul-dez 2011.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & A Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos, liberdade e cidadania**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs). *História da Cidadania*. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 135-157.

MAÇAIRA, J. P.; OLIVEIRA, D. R.; LIMA, V. C. **Sociologia na escola: a abordagem de temáticas clássicas das ciências sociais nos livros didáticos**. *Saberes em Perspectiva*, v. 4, p. 7-138, 2014.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**. Volume único. Ensino Médio. 1 ed. São Paulo: Ática, 2013.

MARSHALL, T. H. (Thomas Humphrey). **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220p. (Biblioteca de ciências sociais)

MEC. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_content&view=article>. Acesso em 18 de junho de 2015.

MEKSENAS, Paulo. **Contextos do livro didático e comunicação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 129-143, jan. 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 204p.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, (março) 2000.

_____. **Notas para um balanço crítico da produção recente de livros didáticos de sociologia no Brasil**. In: Luiz Fernandes de Oliveira. (Org.). *Ensino da sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais*. 1ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013, v. , p. 75-80.

_____. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia.** Revista Brasileira de Sociologia , v. 2, p. 209, 2014.

MORAES, A. Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato.** Tempo soc., São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, Apr. 2003.

_____. **Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia.** Mediações, Londrina, v. 12, p. 239-248, 2007.

_____. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Cadernos CEDES, v. 31, p. 359-382, 2011.

MORAES, L. Fernando Nunes. (2009a), **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica: As tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de sociologia.** Dissertação de mestrado em Sociologia, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, UFPR.

_____. **Cidadania e conflitos sociais em tempos de incertezas. Sociologia & Política.** I Seminário Nacional Sociologia & Política UFPR 2009b. GT 4, Cidadania, controle social e migrações internacionais.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro , n. 29, p. 88-107, Aug. 2005

ODALIA, Nilo. **A liberdade como meta coletiva.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs). História da Cidadania. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 159-169.

OLIVEIRA, Amurabi. **O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa).** Revista Espaço do Currículo (Online), v. 6, p. 355-366, 2013a.

_____. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Acta Scientiarum Education. Maringá, v; 35, n. 2, p. 179-189, Jul-Dez, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi; MORAES, Amaury Cesar. **O Ensino de Sociologia em Debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes.** Saberes em Perspectiva , v. 4, p. 239-252, 2014.

OLIVEIRA, Joao Batista Araujo e. **A politica do livro didático.** São Paulo: Summus, 1984. 139 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI.** 3 edição. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 591p.

RÊSES, Erlando da Silva . **Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio (B1).** Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 177-194, 2007.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina. Ensino Fundamental e Médio.** Florianópolis, 1998.

SARANDY, Flávio Marcos. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil.** Dissertação de mestrado em Sociologia, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, cidadania e transição democrática.** In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org). **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986. 188p.

SILVA, Afrânio. Vários autores. **Sociologia em movimento.** 1 edição. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos (Natal), v. 8, p. 403-427, 2007.

_____. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Coleção Explorando o Ensino. Volume. 15
Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010. P. 15-44.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's).** Revista Cronos, [S.l.], v. 8, n. 2, maio 2012.

_____. **Sociologia para o ensino médio.** Volume único. 3 ed. São Paulo: 2013.

_____. **Currículo do sistema currículo Lattes.** Disponível em:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708623T1>>. Acesso em 29 de junho de 2015.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 142p

WEBER, Silke. **A produção recente na área da Educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (81): 22-32, maio 1992.