



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

ANA MARTINA BARON ENGERROFF

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO DE  
SENTIDOS PARA A DISCIPLINA ATRAVÉS DOS LIVROS  
DIDÁTICOS**

FLORIANÓPOLIS  
2017



ANA MARTINA BARON ENGERROFF

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO DE  
SENTIDOS PARA A DISCIPLINA ATRAVÉS DOS LIVROS  
DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Sociologia Política  
da Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito para a  
obtenção do grau de Mestra em  
Sociologia Política.

Orientador: Prof. Amurabi Pereira  
de Oliveira, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2017

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

ENGERROFF, ANA MARTINA BARON  
A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: : A PRODUÇÃO DE  
SENTIDOS PARA A DISCIPLINA ATRAVÉS DOS LIVROS  
DIDÁTICOS / ANA MARTINA BARON ENGERROFF ;  
orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2017.  
161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Política, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Ensino de Sociologia.  
3. Campo acadêmico. 4. Livro Didático. 5.  
Disciplina Escolar. I. Oliveira, Amurabi Pereira de  
. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III.  
Título.




**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**

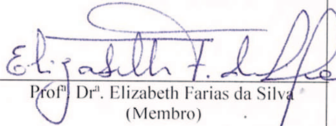
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppgsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppgsp@cfh.ufsc.br)

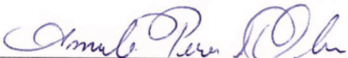
**“A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos  
para a disciplina através dos livros didáticos”.**

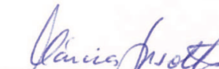
Ana Martina Baron Engerrof

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final  
pelo Orientador e pelos demais membros da Banca  
Examinadora, composta pelos seguintes professores.

  
Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
(Presidente/Orientador)

  
Prof.ª Dr.ª Elizabeth Farias da Silva  
(Membro)

  
Prof. Dr. Fagner Carniel  
(Membro/Via Skype)

  
Prof.ª Dr.ª Márcia Grisotti  
(Coordenadora)

FLORIANÓPOLIS, (SC), NOVEMBRO de 2017.



A todas as pessoas que se dedicam ao  
ensino de Sociologia.





## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que o resultado deste trabalho não seria possível sem a participação de importantes pessoas em minha trajetória. ,  
“¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!”

Sou grata aos meus pais, Normélio e Ana Dilma, que me ensinaram com sensibilidade a refletir sobre os acontecimentos, a enxergar a vida de diferentes modos. Em meio às lembranças, ainda ouço meu pai dizendo: “vai, Martina, força!”.

À minha irmã, Ana Carina, que me impulsiona a escutar o meu coração e a minha razão. Ao Juliano, irmão que me ouve e que me faz refletir sobre as minhas certezas. Agradeço especialmente à Ana Beatriz, que me faz enxergar que o presente e o futuro podem ser melhores. Na renovação da vida e da esperança, agradeço à Frida (Ísis? Ana Amélia?), simplesmente por ser. Jean e Gustavo, que vêm do novo e que ajudam a completar essa família sonora, acolhedora, carinhosa e porto seguro, os amores mais que perfeitos. A todos vocês, o meu agradecimento.

Agradeço à Gisele, que faz parte também desse jardim de amor. Nesses dois anos de caminhada juntas, com estes pés calejados, aprendo a cada dia mais.

Às amizades realizadas ao longo da minha formação na Universidade Federal de Santa Catarina. São os amigos que animam para continuar e que tornam ainda mais valorosa a jornada. Ao grupo Cocotas das Sociais, que desde a graduação iniciou uma bela amizade. Ao Peterson, amigo, vizinho e parceiro. Especialmente agradeço à Luana, amiga e companheira de trabalhos inspiradores. Ao Marcelo, que me encoraja e fortalece ainda mais a amizade e parceria.

Aos colegas do NEJUC, Treicy, Tsamiyah, Luana, James, Prof. Eduardo, Prof. Alberto Brunetta (saravá!) e a muitos outros que por ali já passaram e tornam ainda mais construtivo nossos encontros. Também agradeço aos professores e colegas da pós-graduação, por todas as trocas e pelo aprendizado.

Agradeço ao meu orientador, Amurabi Oliveira, pela confiança depositada no trabalho desenvolvido e nas contínuas parcerias. Agradeço às professoras Anita Handfas, Elizabeth Farias da Silva e professor Fagner Carniel, por suas sugestões para o desenvolvimento da pesquisa e também por possibilitarem a continuidade da minha formação.

Agradeço também às servidoras Albertina e Maria de Fátima por toda a presteza. Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro.

Há muito e há tantos a agradecer!

Enfim, estes agradecimentos tomam um corpo diferente, com sentimentos amalgamados por compreender que esta é só uma passagem de uma longa caminhada, consciente da responsabilidade e do desafio que é produzir conhecimento, especialmente em um momento crítico como este em que estamos vivendo. Não deixemos calar o nosso canto.

Obrigada, Violeta Parra, por me inspirar.

*A Sociologia não valeria nem uma hora de esforço  
se fosse um saber de especialista reservado aos  
especialistas.  
(Pierre Bourdieu).*



## RESUMO

Este trabalho tem como enfoque compreender a produção de sentidos para a disciplina de sociologia através dos livros didáticos da área. Em outras palavras, procura entender como as concepções de sociologia contidas nestes materiais estão engendradas nas diversas relações que cercam o ensino das ciências sociais. A pesquisa tem como objeto os seis livros didáticos de sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2015 (PNLD 2015), sendo eles: “Sociologia para o Ensino Médio”; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia em Movimento”; “Sociologia Hoje”; e “Sociologia para Jovens do Século XXI”. Estes livros foram aprovados em um contexto em que a sociologia figurava como disciplina obrigatória para o ensino médio em todo o território nacional, em razão da Lei nº 11.684 de 2008, como resultado de lutas acadêmicas, sindicais e sociais. Além disso, a partir da década de 1980, uma série de legislações e documentos foram editados, delineando mais fortemente os currículos na articulação da educação com os conhecimentos sociológicos, que possibilitariam a chamada formação para o exercício da cidadania e da transformação social. No entanto, ao se pensar a sociologia assentada em múltiplos paradigmas, a indefinição da disciplina nos currículos escolares é um processo marcado por contradições e por diferentes interpretações, explicitando assim as disputas em torno da sua organização, propostas e conteúdos. Tomando a sociologia relacional de Pierre Bourdieu e o seu conceito de campo, articulou-se a produção de sentidos de sociologia do subcampo do ensino de sociologia e dos currículos como participantes na produção dos próprios livros didáticos. Internamente, foram analisados os livros didáticos por autoria – percorrendo a participação no campo acadêmico e do subcampo do ensino de sociologia – e os próprios textos de livros didáticos – produzindo, assim, um quadro de propriedades destes. Através desta análise pode-se concluir que os livros didáticos têm funcionado como um forte capital simbólico para a legitimação do ensino de sociologia no ensino médio e para a participação dos seus autores no subcampo do ensino de sociologia. Ante a pouca autonomia do ensino de sociologia enquanto campo próprio, os sentidos para a disciplina conferidos nos livros didáticos têm sido fortemente atravessados pela reafirmação das ciências sociais como ciência e também que a mesma deve objetivar a transformação social, sugerindo modos de intervenção social pelo aluno, demonstrando as contradições

das lutas pela legitimação desta área, tanto como disciplina escolar como campo científico autônomo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Sociologia; Campo acadêmico; Livro Didático; Disciplina Escolar.

## ABSTRACT

This study aims to understand the production of meanings for the subject of Sociology through the analysis of High School textbooks. In other words, this study seeks to understand how the concepts of Sociology in these materials engender the various relationships that surround the teaching of Social Sciences. This research has as its object of study the six Sociology textbooks approved by the 2015 National Textbook Program (PNLD 2015): “Sociologia para o Ensino Médio”; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia em Movimento”; “Sociologia Hoje”; and “Sociologia para Jovens do Século XXI”. These textbooks were approved by Law no. 11.684 of 2008 in a context in which Sociology was a compulsory subject in High School education in Brazil, as a result of academic, union, and social struggles. Moreover, since the 1980s, many laws and documents have been modified, strongly outlining the curricula to promote the articulation of education and sociological knowledge, which would enable the so-called education for the exercise of citizenship and social transformation. However, considering that Sociology is built upon many paradigms, the lack of definition of the subject in school curricula is a process marked by contradictions and different interpretations, thus clearly evidencing the disputes that surrounded its organization, proposals, and contents. From the viewpoint of Pierre Bourdieu’s relational sociology and concept of field, this study articulates the production of meanings in the subfield of Sociology Teaching and its curriculum as participants in the production of the textbooks. The textbooks were analyzed for authorship (the authors’ participation in the academic area and in the subfield of Sociology Teaching) and content, which were used to generate a table of characteristics. Through this analysis, it was concluded that the textbooks have been a strong symbolic capital for the legitimation of Sociology Teaching in High School and the participation of the authors in this subfield. Given the limited autonomy of Sociology Teaching as a field of study, the meanings conferred to the subject by textbooks have been strongly permeated by the reaffirmation of Social Sciences as a science and by the idea that it must aim to achieve social transformation, suggesting forms of social intervention to students and demonstrating the contradictions of the struggles for the legitimation of Sociology, both as a school subject and as an autonomous scientific field.

**KEY WORDS:** Sociology Teaching; Academic Field; Textbook; School Subject.



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Livros aprovados no PNLD 2015.....	92
Tabela A-1 – Autoria dos livros didáticos do PNLD 2015.....	159
Tabela A-2 – Quadro de Propriedades.....	161



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABECS** - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais  
**ANPOCS** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum  
**CBPE** - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
**CPDOC** - Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil  
**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica  
**CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático  
**CNMC** – Comissão Nacional de Moral e Civismo  
**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**EARJ** – Escola Americana do Rio de Janeiro  
**EM** – Ensino Médio  
**EMC** - Educação Moral e Cívica  
**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENESEB** – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica  
**FENAME** – Fundação Nacional de Material Escolar  
**FGV** – Fundação Getúlio Vargas  
**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FUNDAJ** – Fundação Joaquim Nabuco  
**GT** – Grupo de Trabalho  
**IDEB** – índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**IFRJ** – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
**INL** – Instituto Nacional do Livro  
**ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
**IUPERJ** - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro  
**LABES** – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes  
**LD** – Livro Didático  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** – Ministério da Educação  
**OCNEM** – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
**OSPB** - Organização Social e Política Brasileira

**PCN+** – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
**PEDRO II** – Colégio Pedro II  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PIBID**– Programa de Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência  
**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca na Escola  
**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático  
**PUC**- Pontifícia Universidade Católica  
**SBS** – Sociedade Brasileira de Sociologia  
**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
**UEL** – Universidade Estadual de Londrina  
**UFF**- Universidade Federal Fluminense  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina  
**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos  
**UNESA** – Universidade Estácio de Sá  
**UNICAMP** –Universidade Estadual de Campinas  
**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo  
**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	23
2 O CAMPO CIENTÍFICO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ESPAÇOS EM DISPUTA .....	33
2.1 DEFINIÇÃO DE CAMPO E O CAMPO CIENTÍFICO.....	33
2.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO (SUB)CAMPO .....	41
2.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DO CAMPO.....	50
3 OS CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	61
3.1 A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	61
3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA .....	66
3.2.1 DCNEM, PCNEM e OCNEM.....	66
3.2.2 Os novos guias curriculares: o ENEM e a Base Nacional.....	76
3.3 O PNLD COMO CURRÍCULO DO LIVRO DIDÁTICO.....	82
3.3.1 A Sociologia no PNLD .....	88
4 O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E OS SENTIDOS PARA A DISCIPLINA.....	95
4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA .....	95
4.1.1 A pesquisa sobre o livro didático de Sociologia .....	98
4.2 O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E SUAS CONCEPÇÕES DE SOCIOLOGIA: PRODUZINDO SIGNIFICADOS .....	108
4.2.1 Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2015) .....	110
4.2.2 Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (BOMENY, et. al., 2013).....	114
4.2.3 Sociologia (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2013).....	119
4.2.4 Sociologia em Movimento (SILVA et. al., 2013) .....	123
4.2.5 Sociologia Hoje (MACHADO, AMORIM, BARROS, 2013) ....	128
4.2.6 Sociologia para jovens do século XIX (OLIVEIRA, COSTA, 2013) .....	131
5 CONCLUSÃO .....	137
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A – TABELAS DE ANÁLISE.....	159



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como enfoque compreender a produção de sentidos para a disciplina de sociologia através dos livros didáticos da área. Em outras palavras, procura-se entender como as concepções de sociologia contidas nestes materiais estão engendradas nas diversas relações que cercam o ensino das ciências sociais.<sup>1</sup>

O objetivo acima está fundamentado no pensamento relacional, na medida em que se concebe “que os fatos sociais não são explicáveis em si mesmos e por si mesmos, [...] mas são trazidos à luz por meio da apreensão das relações objetivas, o mais das vezes invisíveis, inscritas nas práticas e nas obras” (PEREIRA, G., 2017, p. 289). Esta abordagem é inscrita no aporte teórico-metodológico de Pierre Bourdieu, afastando uma visão substancialista do objeto, e ampliando-se o olhar sobre ele.

Nesta perspectiva, o livro didático é pensado no seu contexto sócio histórico juntamente com as questões acadêmicas, educacionais, políticas e culturais. Por isso, desde já se mobiliza o conceito de campo, tido como um “espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20), que possibilita compreender a estrutura das relações objetivas em que os livros didáticos estão inseridos e, em ulterior análise, significa a sociologia escolar.

O livro didático, embora não seja um objeto muito prestigiado e seja tido como um “livro menor” (BATISTA, 1999, p. 530), tem se mostrado um objeto relevante para se discutir as disputas em torno dos sentidos de sociologia no ensino médio, motivando trabalhos no âmbito das graduações e pós-graduações (tanto na área da educação quanto na das ciências sociais) e com diferentes abordagens. Neste seguimento, realizei em 2015 trabalho de conclusão da licenciatura em ciências sociais analisando os “manuais do professor”<sup>2</sup>. O enfoque deu-se pela possível relação dos significados de sociologia com o termo cidadania, uma vez que a literatura demonstrava haver especial ênfase à formação do aluno para esta finalidade. A partir disso, pode-se classificar, conforme Engerroff (2015, p. 109), três dimensões: de cidadania formal;

---

<sup>1</sup> Embora atualmente a disciplina absorva as três áreas do conhecimento, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, neste trabalho adota-se a nomenclatura “sociologia”, em razão de assim ser denominada tradicionalmente.

<sup>2</sup> O “manual do professor”, assim denominado nos editais sobre o livro didático, é um suplemento obrigatório nos livros didáticos voltados para docentes.

de cidadania como ação social, ambas relacionando cidadania-sociologia; e de cidadania como temática, ausente a sua relação com os fins do ensino de sociologia, demonstrando que não há um conceito ou significado estanque para a sociologia na escola.<sup>3</sup>

Na ocasião da realização daquele trabalho, a sociologia figurava como disciplina escolar obrigatória, tendo sido reintroduzida nos currículos do ensino médio de todo o país com a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008)<sup>4</sup>. Com este marco, a sociologia passou a fazer parte das políticas educacionais do livro didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), possibilitando não só a ampliação da discussão sobre o livro didático dentro da sala de aula (sua função), mas também a mobilização de diversos agentes que perpassam, dentre outros, a produção acadêmica, mercado editorial e autoria.

Esclarece-se que o PNLD é uma política de Estado ligada ao Ministério da Educação (MEC), que 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 MEC publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, encaminhando-os para a escolha do livro pelas escolas. Desta forma, estes mesmos editais e guias são formadores de currículo e participam da produção de sentidos para a disciplina.

Com a obrigatoriedade da sociologia, ampliou-se o interesse sobre os livros didáticos, em diversos níveis de atividades. No primeiro ano em que a sociologia esteve inscrita somente dois livros foram aprovados (BRASIL, 2011), ao passo que no PNLD 2015 (BRASIL, 2014) aprovaram-se seis das treze obras impressas inscritas, sendo elas o objeto deste estudo: “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013); “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” (BOMENY, et al., 2013); “Sociologia” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013); “Sociologia em Movimento” (SILVA, et al., 2013); “Sociologia Hoje” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013); “Sociologia para jovens do século XXI” (OLIVEIRA; COSTA, 2013).

Na mesma linha, Handfas (2017, p. 378), percebendo o aumento quantitativo de dissertações e teses sobre o ensino de sociologia, sobretudo no período de 2009-2016, destaca a entrada da sociologia no

---

<sup>3</sup> Atualmente está em vias de finalização trabalho de conclusão curso (graduação) que se dedica a realizar o estado da arte do livro didático de sociologia.

<sup>4</sup> Juntamente com o ensino de Filosofia, que também passou a ser obrigatório.



PNLD como um dos fatores que propiciaram a maior circulação dos conhecimentos sociológicos. Com isto, ainda que não se verifique a repercussão direta do PNLD na produção sobre livros didáticos, é “razoável supor que a sociologia no PNLD instalou um ambiente favorável para essa área de pesquisas” (HANDFAS, 2017, p. 378).

De fato, tomando o primeiro levantamento de Handfas e Maçaira (2014, p. 52), entre o período de 1993-2012, havia cinco trabalhos que abarcavam os livros didáticos. Atualizando a pesquisa até 2016, Handfas (2017, p. 380) já indica outros trabalhos na área de “livros didáticos”<sup>5</sup>, número este que, hoje, certamente é maior.

Isto se confirma ao se verificar o acervo do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES)<sup>6</sup>, uma vez que no ano de 2017 há pesquisas que se dedicaram ao PNLD e/ou aos livros didáticos. Dá-se destaque às duas recentes teses defendidas na área das ciências sociais/sociologia, uma por Maçaira (2017) – que realiza estudo comparado entre os livros didáticos de sociologia do Brasil e da França – e a outra por de Souza (2017), a qual enfoca o currículo para o livro didático de sociologia, demonstrando a diversidade de abordagens e significados para a disciplina.

No prisma das coletâneas de livros, Eras (2014) mapeou os artigos envolvidos no ensino de sociologia, percebendo a existência de trabalhos voltados à análise dos livros didáticos. O mesmo se confirma nas publicações em revistas acadêmicas incluídas nos dossiês para o ensino de sociologia, em que Cigales e Brunetta (2017) localizaram sete artigos voltados para os livros didáticos. No entanto, entre 2016 e 2017, embora haja dossiês publicados, não houve artigos com este objeto, concluindo-se, portanto, que há um aumento paulatino na atenção sobre o livro didático, mas de modo não perene.

Os eventos nacionais, como o Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), por sua vez, têm destacado a temática do livro didático. No caso da SBS, que conta com um grupo de

---

<sup>5</sup> Caso incluídas as dissertações defendidas no âmbito dos mestrados profissionais, como o fazem Bodard e Cigales (2017), este número pode ser superior ao indicado por Handfas (2017). Alargando o conceito de “livro didático”, outros trabalhos poderiam ser incluídos na categoria, como o de Meucci (2000), sobre os manuais no início do século passado.

<sup>6</sup> O acervo de teses e dissertações sobre o ensino de sociologia do LABES é o mais completo e atualizado sobre a temática, conforme aponta Handfas (2017, p. 369-370)

trabalho específico para o ensino de sociologia, verifica-se que o “os livros didáticos passam a ganhar cada vez mais destaque”, tendo inclusive sessão exclusiva para tratar desse objeto (OLIVEIRA, 2016, p. 63). O ENASEB, iniciado em 2009, conta desde 2013 com grupos de trabalho dedicados aos livros didáticos, afirmando a existência de interesse acadêmico sobre o tema e a necessidade de debates contínuos.

Esta atenção do campo da sociologia e de seus agentes pelo ensino das ciências sociais e, mais especificamente pelo livro didático, pode ser atribuída a alguns eventos ocorridos a partir do processo de democratização do país, e que ainda encontram-se em disputa, entre os quais: 1) de caráter político-institucional: com a criação de programas para a educação pública (dentre eles o PNLD), com a edição de leis e documentos versando sobre o ensino de sociologia e com a obrigatoriedade da disciplina; 2) de caráter político-social: com as lutas de movimentos para a reintrodução da sociologia nos currículos e a ampliação do acesso à educação; com a visibilização da profissão de sociólogo; 3) de caráter acadêmico: com a implementação das licenciaturas nas ciências sociais, com a formação dos professores e a expansão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIDID), com a criação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o ensino médio, pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), com a ampliação dos lugares de debate e com a difusão de livros didáticos e de revistas acadêmicas.

Sem embargo, pondera-se que o entusiasmo pelo objeto “livro didático” não necessariamente o coloca em posição de destaque, tampouco têm garantido um maior prestígio da área do ensino de sociologia. O debate em torno da (falta de) legitimidade da educação no campo sociológico não é novo, como demonstram Silva, G. (2002), Weber (1992) e Cunha (1992). Há avanços e retrocessos em termos de ampliação dos espaços para a educação e o ensino de sociologia, conforme indicam Oliveira e Silva (2016), Handfas (2017), Bodard e Cigales (2017), implicando na configuração de um (sub)campo próprio do ensino de sociologia (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Com vista a esta discussão, Weber (1992) indica que é no contexto de redemocratização do país, a partir da década de 80, que a bandeira da educação para a cidadania é levantada. A educação passou a ser elemento chave na transformação social como um “problema social” a ser resolvido, e que só poderia ser feito por via da cidadania e, mais especificamente, pela sociologia (MORAES, L., 2009).

Enquanto as mobilizações de âmbito estadual para a implantação da sociologia no ensino médio avançavam<sup>7</sup>, a edição da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, regulamentando o artigo 205 da Constituição Federal, reforçou a finalidade de preparar o aluno para o exercício da cidadania. Os conhecimentos sociológicos, por sua vez, foram vinculados a esta formação para o exercício da cidadania, conforme redação até então apresentada no art. 36, §1º, inciso III (BRASIL, 1996). Desta forma, a relação da sociologia com o exercício da cidadania estava explicitada na lei e, pela via da cidadania, justificava-se legalmente a presença da sociologia na escola.

Diante da LDB, foram moldadas políticas curriculares que contemplaram o ensino de sociologia (ainda que transversalmente), com foco na sua relação com a cidadania, como se vê nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999). Para além e envolta nas articulações para a inclusão da sociologia em âmbito nacional, a edição das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006a) trouxe um novo fôlego ao ensino de sociologia, indo adiante da questão da cidadania, tomando-a como crítica e enfatizando os princípios da desnaturalização e estranhamento, apontando para a mudança de objetivos da sociologia escolar. Do mesmo modo, e com a sociologia constando como disciplina obrigatória em todo o país (BRASIL, 2008), os livros didáticos também passaram por orientações curriculares, especialmente pelas políticas do livro didático propostas pelo PNLD.

No entanto, a recente reforma do ensino médio, efetuada por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), retirou a obrigatoriedade da sociologia enquanto disciplina, exigindo-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluía “estudos e práticas” de sociologia em seu conteúdo. No entanto, a versão definitiva da BNCC referente ao ensino médio não foi publicada, ao mesmo tempo em que a reforma está em plena vigência. Entrementes, o edital para a seleção dos novos livros didáticos (PNLD 2018) também se encontra em andamento,

---

<sup>7</sup> A partir dos anos de 1980, conforme detalhado por Silva (2011, p. 26-27), vários estados da federação, como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, foram pari-passu reestruturando seus currículos, acrescentando a disciplina de sociologia no currículo do ensino médio, como meio também de combate do ensino tecnicista do período militar. Em Santa Catarina, a obrigatoriedade veio com a Lei Complementar 173/1998.

confirmando a sociologia como disciplina contemplada no programa, aprovando-se cinco livros didáticos<sup>8</sup> e demonstrando a importância dos livros didáticos na legitimação das disciplinas escolares.

Estes eventos marcam a complexidade de relações e significados que cercam a temática. Pensando a sociologia como assentada em múltiplos paradigmas, a sua permanência ou ausência nos currículos escolares é marcada por contradições, fundamentando-se a disciplina tanto em correntes positivistas e mais normatizadoras, quanto de posicionamentos histórico-críticos e de engajamento na proposição de mudança social, diversificando as propostas sobre o ensino de sociologia.

Na tentativa de compreender os processos históricos de inclusão/exclusão da sociologia no currículo escolar, Oliveira (2013, p. 181) destaca justamente este caráter conflitante, divergindo das explicações elaboradas por pesquisadores que interpretam este movimento de ausência/presença da sociologia no currículo como um fenômeno atrelado ao caráter crítico (ideológico) da disciplina. Para o mesmo, as reformas educacionais ocorridas no Brasil, em que se incluiu a sociologia no currículo escolar, não coincidiam necessariamente com os períodos mais democráticos, tampouco visavam unicamente à sociologia. Igualmente, os desacordos sobre a necessidade da sociologia no ensino básico têm profundas marcas na história mais recente da disciplina, revelando-se as disputas no campo da sociologia e na afirmação dos sentidos da sociologia escolar.<sup>9</sup>

A busca pelos sentidos da sociologia escolar, a propósito deste contexto, é questão recorrente nas investigações de dissertação, como constatado por Handfas (2017, p. 381), que tanto pretendem entender o fenômeno, mas também, na visão da autora, têm uma estreita intenção de legitimação da disciplina. Indo além, ao se propor neste trabalho a compreensão da produção de sentidos para o ensino de sociologia nos livros didáticos, parte-se da noção de que os livros didáticos estão engendrados nestas disputas de legitimação da sociologia, da construção de currículo e de saberes, das políticas públicas e de mercado e do

---

<sup>8</sup> Os livros didáticos aprovados no PNLD 2018 são os mesmos do último edital, excetuado o livro de Tomazi (2013), que foi reprovado na seleção.

<sup>9</sup> O caráter conflitante pode estar relacionado ao entendimento de currículo ao seu aspecto mais restrito, ou seja, daquele materializado pela legislação. Tomando um entendimento mais largo de currículo (como o de Apple, 2006), pode-se voltar ao estudo do ensino de sociologia em outros espaços educacionais e não disciplinar, possibilitando outras vertentes interpretativas.

estabelecimento de seus conteúdos. Os livros didáticos, neste particular, são produtos e produtores de sentidos para o ensino de sociologia.

Ainda que o livro didático venha ganhando espaço enquanto objeto de pesquisa, no Brasil, ainda são incipientes estudos mais sistematizados e de uma metodologia própria a este respeito. Em verdade, se o livro didático não é um objeto consagrado, atenta-se que “o que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de reconstruir cientificamente os objetos socialmente insignificantes em objetos científicos [...]” (BOURDIEU, 2002, p. 20).

Desse modo, não se tem o livro didático como um objeto isolado do conjunto de relações e das propriedades dali advindas, devendo-se construir o objeto. Igualmente, pode-se ultrapassar a questão pura da análise de conteúdo (tomando somente os textos), para captar o livro em seus diversos elementos textuais e para além deles, como sugere Choppin (2004, p. 558-559).

Certamente, o livro didático tem particularidades que o definem como tal. Para Escolano (2012, p. 35) o livro escolar é uma classe específica de texto, sendo facilmente identificado por características próprias. Há um reconhecimento social que aquele livro se presta para a prática de ensino-aprendizagem e uma estética específica que estão materializados nos elementos internos do livro, como no sumário, na apresentação de imagens, na diagramação, na proposição de conteúdos e atividade, entre outros.

Acolhendo a leitura manualística<sup>10</sup>, Mahamud (2014, p. 33) propôs avançar para seis questões de método: 1) Por que livros didáticos? 2) Quais livros didáticos? 3) Por que esses livros didáticos específicos (ou por que esses e não outros?)? 4) Quantos livros didáticos? 5) O que há nos livros didáticos? 6) Como faço para abordar o conteúdo dos livros didáticos?

Estes pontos querem dar conta de perceber os aspectos micro e macro, internos e externos ao livro didático. De um lado há elementos internos do livro, que não são uniformes, como a autoria, sua organização, capítulos, textos, apresentações, etc; de outro, há os elementos externos, que compreendem a própria composição de um campo de estudo sobre a área, a legislação regulamentadora, os programas políticos, entre outros. Combinando estas perspectivas, pensa-se texto e contexto, compreendendo o livro didático como um

---

<sup>10</sup> Termo cunhado por Escolano para se referir ao campo intelectual que tem como objeto os livros/manuais didáticos.

objeto empírico e relacional. Isto vai ao encontro do que Bourdieu (2005b) questionava ao suscitar uma “ciência das obras”, ou seja, de não opor as explicações externas das internas, propondo pensar o espaço social em que as obras são produzidas (nos seus respectivos campos). É preciso analisar as condições objetivas em que as obras estão circunscritas, delimitando o campo e os elementos pertinentes.

No alcance deste trabalho, interessa perceber quais as concepções de ensino produzidas no campo científico, nas narrativas sobre a sua ausência e presença na escola, no currículo, na política do livro didático e nas posições dos agentes no campo. Desta maneira, podem-se extrair as principais categorias mobilizadas para dar sentido à sociologia escolar, relacionando-as com as concepções nos livros didáticos. Ao se proceder deste modo, constrói-se o que Bourdieu (2002, p. 29) denomina de “quadro dos caracteres pertinentes”, ou seja, um quadro de propriedades que caracterizam cada livro didático, obrigando assim a interrogar-se se estas propriedades estão presentes em cada um dos objetos selecionados.

Sendo assim, é a noção de campo que orienta este trabalho, uma vez que ela permite “verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2002, p. 27). As propriedades são as concepções de sociologia elaboradas pelos diferentes agentes e para compreender os lugares em que se forjam os livros didáticos.

Sendo assim, este trabalho está apresentado em três partes. A primeira (Capítulo 2) tem como enfoque situar os estudos sobre o ensino de sociologia e as disputas no campo científico. Parte-se da conceptualização de campo, nos termos da teoria de Bourdieu, para, passo seguinte, trazer à tona os debates sobre o ensino de sociologia enquanto objeto de pesquisa e as narrativas acerca da sociologia escolar.

Na segunda parte (Capítulo 3) aborda-se o currículo para o ensino de sociologia, ou seja, legislações, parâmetros curriculares, orientações curriculares, PNLD, identificando os sentidos de sociologia escolar contidos nos documentos. Para tanto, sistematizam-se os agentes envolvidos nas suas elaborações e as implicações nas justificações da sociologia como disciplina escolar.

A terceira parte (Capítulo 4) dedica-se especialmente aos livros didáticos de sociologia. Destaca-se o livro didático como objeto de pesquisa e seus diferentes significados, o que tem reverberado também na produção acadêmica sobre este tipo de material. Com estes contornos, parte-se para a análise dos livros didáticos selecionados,

identificando a posição dos seus autores no subcampo e construindo-se as características dos livros didáticos.

Com isto, em conclusão, são apresentadas de forma analítica as relações entre os produtores externos ao livro didático – como as narrativas do subcampo e dos currículos – e as características internas do livro. Neste ponto, a autoria mostra-se um importante indicativo do elo entre as orientações exteriores sobre o livro com os sentidos de sociologia conferidos no próprio livro didático.





## 2 O CAMPO CIENTÍFICO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ESPAÇOS EM DISPUTA

### 2.1 DEFINIÇÃO DE CAMPO E O CAMPO CIENTÍFICO

O conceito de campo está imbricado no desenvolvimento da obra de Bourdieu em sua teoria praxiológica, ou seja, de uma produção de conhecimento que dê conta de resolver a questão dicotômica entre estrutura e sujeito, a polarização do subjetivismo e do objetivismo. O ponto central para Bourdieu é articular dialeticamente o ator social e a estrutura social, definindo uma teoria da prática<sup>11</sup>:

o conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade [...]. (BOURDIEU, 1983a, p. 48).

Neste esquema, Bourdieu (2004; 2012) vê na noção de *campo* uma alternativa metodológica para fugir das interpretações internalistas ou externalistas dos objetos. A primeira entenderia os objetos como autonomizados (para compreender a literatura, bastaria ler o texto), e a segunda tenderia a fazer relações do texto com o contexto de modo interpretá-lo no mundo social diretamente. Estas duas correntes ignorariam o fato de que o campo de produção é um espaço social de relações objetivas e, portanto, detém regras próprias e certa autonomia. Para Lahire (2002, p. 48), embora apontando os limites da concepção, a teoria dos campos inscreve-se na longa tradição de reflexões da sociologia e da antropologia (que passa por Spencer, Elias, Marx, Durkheim, Weber e por outros) que se debruça sobre a diferenciação

---

<sup>11</sup> O autor em questão retoma esta discussão entre sujeito-estrutura em diversos escritos, buscando romper com as dicotomias e promovendo a discussão acumulativa dos conceitos e teorias. Melhor discussão sobre este ponto é colhida em “A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo” (BOURDIEU, 2012).

histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho.

A noção de campo vem, então, possibilitar o entendimento do universo específico em que estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem diferentes ‘mundos sociais’, com leis mais ou menos específicas. Isto quer dizer que os agentes e instituições do campo científico, artístico, literário (por exemplo), produzem, reproduzem e difundem a ciência, a arte, literatura, de acordo com regras do próprio campo. Assim, define-se campo pelo seu grau relativo de autonomia, sendo um:

Espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa à imposição do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 20-21)

Logo, uma das questões cruciais para a definição de campo é o grau de autonomia que eles possuem, percebendo-se quais os mecanismos que esse microcosmos social ativa para se libertar das imposições externas e ter condições de reconhecer as suas próprias determinações internas. Portanto, “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

O campo é mais autônomo quanto maior o seu poder de refração, o poder de retraduzir as imposições externas ao campo, transfigurando-as. De outro lado, a não-autonomia do campo (a heteronomia) está manifestada pelo fato de que os problemas exteriores, especialmente os problemas políticos, influem diretamente no campo.

Bourdieu (1983a, p. 40) entende o mundo social como um jogo de forças e estratégias utilizadas pelos agentes tanto pela transformação, quanto para a conservação da estrutura social. Tomando o campo como um espaço com interesses, disputas e características específicas, o que determina os limites da atuação do agente são as estruturas das relações objetivas, ou seja, a posição ocupada pelo sujeito no espaço social. Portanto, só é possível saber o que diz ou faz um agente no campo se este for localizado no campo (BOURDIEU, 2004, p. 23-24). Estas relações objetivas são, basicamente, o volume de *capital* que o agente

detém e que também depende dos outros agentes e espaço (o que o campo constitui como capital legítimo). No campo científico, por exemplo, “a estrutura de um campo num dado momento é a estrutura da distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados nesse campo” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Frisa-se que as relações de forças que compõem os campos implicam em tendências imanentes e em probabilidades objetivas, ou seja, um campo não se orienta ao acaso. Assim, não basta o reconhecimento das regras inerentes ao campo, mas a apropriação dos sentidos do jogo pelos agentes, o que possibilita que eles, conforme o seu domínio e suas condições objetivas (como origem social e escolar elevadas, por exemplo), tenham melhor desempenho em antever o futuro do jogo. O agente melhor dotado de capital pode, assim, mobilizar melhores estratégias para as disputas de posição. Isto é sensivelmente visto no campo científico, como exemplifica Bourdieu (2004, p. 27-28), quando os cientistas dotados de maiores capitais escolares e sociais (e, portanto, de um sentido do jogo mais apurado) permitem-se apossar de temas em boa hora, publicando em locais específicos, que lhe propiciam uma melhor carreira científica.

Assim, a teoria da prática, melhor explica Ortiz (1983, p. 18-19), leva em consideração que o agente social é sempre colocado em função das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global, ou seja, a prática é resultado da relação dialética entre uma situação (objetivamente estruturada) e o *habitus*, que só se realiza no interior de um espaço social determinado (o campo). O *habitus*, definido como “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983a, p. 60-61),<sup>12</sup> é o que possibilita aos agentes se opor às forças do campo, como também podem reforçá-las, conforme alerta Bourdieu (2004, p. 28). O campo, então, é um objeto de luta cujas próprias regras estão o tempo todo em jogo, manifestando em seu espaço as relações de poder. Dado que a distribuição de poder no campo é desigual, as estratégias dos agentes no interior do campo se orientam em função da posição que ocupam, de modo a possibilitar a maximização de lucros (investir em capitais específicos).

---

<sup>12</sup> A noção de *habitus*, à qual não me deterei, também é perseguida por Bourdieu como a recusa das dicotomias, possibilitando “romper o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência”, é “sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções do objeto” (BOURDIEU, 2012, p. 61 e 62).

Portanto, ao buscar entender a produção científica (ou intelectual, literária, etc), é preciso compreender que “o campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve.” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Na mesma esteira, Bourdieu (1994, p. 24) aponta que o campo científico é um campo de lutas como qualquer outro, porém, a sua capacidade de refração das críticas externas dependerá da mobilização dos recursos científicos acumulados, por meio de capitais científicos específicos.

Em se tratando do campo científico, percebem-se as relações de poder engendradas no seu interior e que se referem à autoridade científica, nas lutas pela legitimidade da ciência realizada. Para Bourdieu (2004, p. 21), os pesquisadores travam lutas por melhores posições, sendo as hierarquicamente superiores reconhecidas como dominantes porque dispõem de um maior capital científico, conferindo ao agente maior prestígio individualmente, mas ainda socialmente lhe concede o poder de impor seu capital sobre os outros. Desta forma, “o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

No interior do campo científico há o estabelecimento de maiores posições por meio dos capitais científicos dos quais os agentes são detentores. O currículo<sup>13</sup>, o número de publicações, o local de atuação, as pesquisas realizadas, as temáticas consagradas, o gênero, a vinculação institucional, enfim, há uma gama de fatores que podem conferir maior ou menor posição no jogo do campo. Os agentes fazem os fatos científicos a partir da posição nesse campo, o que contribui para as suas possibilidades e impossibilidades. Isso é, como eles influenciam o campo está determinado por sua posição, e eles influenciam pelo seu poder de acumulação dos capitais (inclusive o social), que possibilita, portanto, deformar e definir as regras do jogo. No entanto, Bourdieu (2004, p. 22) também pondera que o grau de politização de uma disciplina, por exemplo, é franco indicativo da sua falta de autonomia, porque uma das questões mais importante para a formulação do campo é sua capacidade de refração das pressões externas.

Além disso, conforme Garcia (1996, p. 68), a comunidade científica não é um todo indiferenciado e homogêneo, havendo um

---

<sup>13</sup> No Brasil objetivado pela *Plataforma Lattes* mantida pelo CNPq.

sistema de classificação em vigor. Esta classificação, nem sempre explícita, trata de domínio, objetos, teorias e métodos como mais dignos (ou indignos) de receber o interesse e investimento dos agentes do campo. O papel dos pesquisadores, neste sentido, é participar da importância e do valor simbólico da representação que os dominantes dão aos seus objetos de pesquisa, seus problemas e métodos, e seus locais ocupados.

Considerando que o campo científico é mais autônomo quanto mais ele escapa às leis sociais externas (BOURDIEU, 2004, p. 30), quanto mais um campo é heterônomo, mais seus agentes intervêm com forças não científicas; sendo os campos mais autônomos o contrário disto, que terão contra si uma censura científica que repele e exclui forças puramente sociais. Sendo assim, a luta científica é uma luta em que os adversários detêm armas do capital científico acumulado no campo, e incorporado por ele, que engendra uma lógica de concorrência própria. Porém, adverte Bourdieu (2004, p. 34) que a lógica puramente científica fundada sobre a força de razões e de argumentos está o tempo todo contrariada e anulada por forças e pressões externas (a atividade científica depende, por exemplo, de uma série de recursos econômicos), comprometendo a sua autonomia.

Enfim, o campo de luta científica é o espaço social em que os agentes, por meio das relações objetivas entre as posições adquiridas, disputam o monopólio da legitimidade científica ou da autoridade científica, ou seja, estão concorrendo em definir e impor o que é e o que não é científico. Bourdieu (1983b, p. 123-124) destaca, sobretudo, que as práticas científicas estão orientadas para a aquisição da autoridade e da legitimidade científica, as quais implicam na busca pelo prestígio e reconhecimento que serão conquistados em um 'interesse' por determinada atividade científica (uma disciplina, um setor, um método), sendo mobilizadas estratégias para satisfazer esses interesses e manter a legitimidade. Assim, esses capitais podem ser entendidos como a capacidade técnica e o poder social de agir e de falar legitimamente em nome da ciência, legitimidade que vem, antes do interior do próprio campo. Como será visto a seguir, o ensino de sociologia é marcado por essas disputas e cuja área não assegura (ou têm assegurado) melhor posição no campo para se firmar como área legítima (no campo e para além dele).

Falando mais especificamente do capital científico, Bourdieu (2004, p. 35) aponta para duas espécies de capital científicos nominadas: 1) capital institucionalizado: um poder temporal (político), um poder

institucional e institucionalizado que está ligado às posições importantes nas instituições científicas (chefe de laboratório e de departamentos, comitês de avaliação, etc) e do poder sobre os meios de produção (poder de nomear e fazer carreira) que ele assegura; e 2) capital puro: um poder específico de prestígio pessoal que repousa no reconhecimento do conjunto de pares, muito mais pessoalizado. Embora se pareçam, o tipo puro é acumulado por meio das contribuições exercidas ao progresso da ciência, com publicações em órgãos prestigiosos e por descobertas, enquanto que o primeiro depende especialmente das estratégias políticas mobilizadas. De todo modo, ambos exigem *tempo* para a acumulação, mesmo no caso de mais legítima ou mais específica. Pode-se lembrar, aqui, a clara relação dos capitais com os tipos de dominação weberianos, em que o tipo ‘puro’ é mais carismático – e, portanto, pessoal, sendo difícil de transmitir – enquanto que o tipo de capital institucionalizado tende a se transmitir como um capital burocrático.

A questão colocada por Bourdieu é que se estas duas espécies de capital científico dificilmente são acumuladas juntas, seria desejável que o mais prestigioso fosse também o mais poderoso? Para o autor (BOURDIEU, 2004, p. 40-41) é justamente o grau de autonomia do campo científico que fará aproximar esses capitais (temporal e específico), enquanto que a menor autonomia faz com que frequentemente se mantenham a intervenção de poderes externos no controle de postos. Considerando assim que a autonomia em relação aos poderes externos nunca é total e que há dois princípios de dominação concorrentes (os capitais desenhados acima), os conflitos intelectuais são sempre conflitos de poder: há sempre uma dimensão política e científica simultaneamente. Assim, o que nos interessa mais especificamente é perceber que quanto mais o campo é heterônomo, mais a balança pesa para o político; enquanto que quanto mais autônomo, mais os capitais científicos são levados em conta.

Não se pode esquecer, ainda, que o domínio destes capitais (e, em último termo, o que está em jogo na luta científica) faz parte, como afirmado por Bourdieu (1983b, p. 128), do próprio jogo da luta científica, uma vez que os dominantes são àqueles que conseguem impor uma definição de ciência que é, basicamente, aquela que eles detêm, fazem e são. Há, portanto, uma homologia entre o *habitus* científico e as estruturas do campo, ou seja, daquilo que legitima as práticas científicas e as estruturas de distribuição dos capitais aos agentes. No entanto, novamente se reafirma que o campo científico é sempre um lugar de luta entre os agentes e que está em relação com as estruturas do campo, ou seja, sempre em movimento. Deste modo:

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico [...] Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais, segundo a estrutura de distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados (BOURDIEU, 1983b, p. 136-137).

Acolhendo uma melhor síntese destas correlações de força no campo, Lahire (2002, p. 47-48) avança nas proposições teóricas do campo de Bourdieu, nos limites e nas possibilidades da categoria. Lahire (2002) expõe um resumo das principais características do “campo” e que são essenciais para o entendimento do universo social em que a atividade científica é pensada e produzida. Assim, segue-se que:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro).
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições. Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições.
- As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital. O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados.
- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo

estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo.

– As estratégias dos agentes entendem-se se as relacionarmos com suas posições no campo.

– Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos “últimos a chegar”). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre “antigos” e “modernos”, “ortodoxos” e “heterodoxos”

– Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.

– Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.

– A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo.

– Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo.

– Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas. (LAHIRE, 2002, p. 47-48)

Sendo assim, não é possível se falar de uma sociologia enquanto campo científico, pura e desconectada do mundo social, ou mesmo uma ciência escrava dos domínios político e econômico. O próprio campo, afirma Bourdieu (2004, p. 21), é um mundo social que faz imposições, solicitações, cujas pressões externas se exercem pelo intermédio do campo. Cabe refletir, ainda que brevemente, o local da educação no



campo científico e, mais especificamente, o local do ensino de sociologia, em seu (relativo) grau de autonomização, percebendo-se como os fatores externos têm reverberado nas narrativas acerca das finalidades do ensino de sociologia, com lutas travadas entre os agentes.

## 2.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO (SUB)CAMPO

A sociologia, como campo do saber que torna problemas sociais em objeto de conhecimento, desde sua formação esteve permeada pelo desafio de pensar respostas que pudessem promover o encontro entre as demandas sociais e sociedade. É neste passo que a educação escolar é percebida como um importante agente de socialização e de transformação social, continuando a ser um objeto de enfoque para a ampliação do conhecimento (MARTINS; WEBER, 2010, p. 129-130).

No âmbito brasileiro, conforme apontam Martins e Weber (2010, p. 135), haveria uma constante tensão nos campos entre a sociologia e a educação, disputando-se espaço na produção do conhecimento científico acerca da temática da educação, o que teria dificultado a delimitação de um campo de atuação específica. Com os processos de democratização, foi acentuado o reconhecimento da educação (e da escola) como central para a formação e exercício cidadão. Os embates levariam este objeto de investigação para o domínio das pós-graduações em sociologia (em menor número) e em educação, mesclando-se preocupações científicas e militantes.

A educação, então, aparece como um objeto paradoxal no interesse da produção acadêmica nas ciências sociais, e muitas vezes rejeitado como objeto de pesquisa (CUNHA, 1992; WEBER, 1992). Especialmente para Cunha (1992), uma das razões se deve ao fato dos cientistas sociais não se verem como educadores, tomando o ensino mais como improvisação e dispensando os critérios científicos. Somado a isso, a intermitência da sociologia enquanto disciplina escolar tornou ainda mais distante o interesse da academia. Como advertido por Oliveira (2013, p. 357), o espaço conquistado com as primeiras tentativas de inclusão da sociologia como disciplina teve forma pontual e frágil, reflexo mais das lutas sindicais do que do campo acadêmico.

Este papel intrigante que guarda a temática da educação foi também elemento de análise de Graziella Silva (2002). No seu trabalho, a autora observou que durante toda a década de 1990 a educação não teve o maior entusiasmo da sociologia brasileira, havendo poucos trabalhos e linhas de pesquisa no âmbito das pós-graduações nesta área,

ao mesmo tempo em que a sociologia guarda, historicamente, estreita relação com o tema educacional. As causas deste afastamento seriam de várias ordens, como de opções teóricas e ideológicas e de arranjos institucionais, que definiam o *status* da disciplina como uma *policy science* (ciência das políticas públicas) ou como um campo estritamente acadêmico (SILVA, G., 2002, p. 8). Estes elementos se mostram valiosos para situar o campo atualmente, porque focam a dicotomia entre campo acadêmico e atuação política.

Analisando o período entre 1920-1979, Silva, G. (2002) demonstra que o afastamento entre sociologia e educação no Brasil foi um processo complexo e descontínuo, tanto na sociologia enquanto disciplina, bem como nas variáveis contextuais. Ainda que brevemente, é possível apontar algumas questões que explicam este distanciamento.

Em um primeiro momento, não se podendo falar propriamente de um campo da sociologia, havia o simpatia de atores pela educação, mais especificamente pela formulação e implementação de políticas de reformas educacionais. Com a institucionalização das ciências sociais no país e com a restauração da democracia a partir de 1945, outra fase para a área foi possibilitada, abrindo-se novas portas com as universidades e institutos de pesquisa, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)<sup>14</sup>. Porém, Silva, G. (2002, p. 177) atenta que mesmo diante destes novos ares, os institutos não chegaram a desenvolver efetivamente pesquisas orientadas para políticas públicas e de projetos comuns, promovendo-se com mais afinco temas individuais. Na análise da autora (SILVA, G., 2002, p. 178), os cientistas sociais do período contribuíram para os debates públicos e ocuparam posições no aparelho de Estado, promovendo a construção de uma sociologia “interessada”, mas não conseguiram realizar as suas proposições, especialmente no âmbito educacional.

Isto está relacionado, segundo Silva, G. (2002, p. 178-179), ao próprio modelo institucional de pesquisa acadêmica modulada no Brasil, que impedia a sua autonomização e privilegiava projetos individuais, e

---

<sup>14</sup> A preocupação do trabalho de Silva (2002) descansa sobre os limites e possibilidades de uma *policy sciences* no Brasil. Neste sentido, o CBPE ganha destaque pela autora na medida em que foi a principal tentativa de construir um modelo de elaboração de política pública no âmbito da educação. Porém, este instituto, segundo Silva (2002, p. 181), não chegou aos seus propósitos, ficando restrito ao círculo acadêmico e não teve consequências nas políticas educacionais.

ainda ao contexto do Golpe de 1964<sup>15</sup>. A defesa pelas ciências sociais estritamente acadêmicas teve como efeito “eliminar nas áreas das ciências sociais o *ethos* aplicado que teve em seus primórdios.” (SILVA, 2002, p. 179). O engajamento das ciências sociais seria mais de resistência ao autoritarismo do que uma perspectiva de *policy science*, somado ainda ao afastamento das lideranças acadêmicas do sistema universitário, devido à repressão política e às vertentes teóricas abraçadas no Brasil. A Reforma de 1968, por sua vez, agravou os desmembramentos das faculdades de filosofia, ciências e letras, criando-se as faculdades de educação, com sistemas próprios e incorporando a área da sociologia da educação, com outras perspectivas teórico-metodológicas. Assim, “o fato é que a área de sociologia da educação perdeu densidade e reputação teórica junto aos sociólogos, o que reforçou a noção de que ciências sociais ‘interessadas’ são de segunda linha” (SILVA, G., 2002, p. 180).

Para além de outros elementos minuciosamente estudados por Silva, G. (2002), o ponto em destaque é que, embora haja na história das ciências sociais no Brasil a vocação para o diálogo com as políticas públicas, as mudanças políticos-institucionais das décadas de 1960-70 não possibilitaram a continuidade desta interlocução. Assim como outras disciplinas, as ciências sociais passaram a responder às exigências do campo científico local, fortemente burocratizado pelo sistema de incentivos das agências de financiamento de pós-graduação e pesquisa. Os agentes, então, passam a responder, como já afirmava Bourdieu (2004, 1983b), às necessidades do campo, investindo nas atividades legitimadoras da melhor posição: “a carreira de pesquisador e a reputação dos programas de pós-graduação dependem do número de publicações individuais, de teses defendidas e trabalhos apresentados em congressos/seminários”, não havendo motivos para tratar de questões empíricas das políticas sociais brasileiras (SILVA, G., 2002, p. 185).

Sendo assim, resume Silva (2002, G., p. 186), o tema educacional (como um tema aplicado) foi duplamente atingido por sua incorporação como subdisciplina dos recém-criados departamentos de pedagogia e pelos incentivos dos programas de pós-graduação e pesquisa. Mesmo com as mudanças ocorridas nas décadas seguintes, as ciências sociais enquanto campo científico se manteria afastada do compromisso com as políticas públicas (dentre elas a educacional), e, como consequência,

---

<sup>15</sup> Assim designado o golpe militar deflagrado em 01 de abril de 1964 contra o então governo constituído democraticamente de João Goulart, marcando o início da ditadura militar no Brasil, perdurando por 20 anos.

haveria poucas pesquisas abordando o papel da educação na sociedade brasileira ou do valor educacional.

Handfas e Maçaira (2014, p. 47) também já apontavam para a oscilação da valorização da educação como objeto de estudo pelos sociólogos do Brasil, indicando a descontinuidade dos estudos sobre educação nas ciências sociais, o que não ocorreria em outros países. Corroborando com o apontado por Silva, G. (2002), isto estaria relacionado ao fato de que a área da educação contemplaria um tipo de intelectual envolvido com a intervenção social por meio das políticas públicas, atribuindo à escola e ao professor um papel de manutenção ou das mudanças sociais, o que se distanciaria do perfil do cientista social (NEVES, apud HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 48).<sup>16</sup>

Conforme lembram Martins e Weber (2010, p. 133-134), e indo ao encontro do referencial aqui preconizado de Bourdieu, o conhecimento acadêmico é um espaço de lutas por legitimação, pesquisa e formação. Desta forma, a sociologia da educação (como área de especialização dentro das ciências sociais) foi apropriada paulatinamente por outra área de expertise, a da educação, para dar conta dos problemas da educação básica. Esta apropriação, na visão dos autores, pode ser oriunda tanto da falta do interesse do campo por aqueles que têm a formação específica (nas ciências sociais), mas também pela compreensão mais clara daqueles que trabalham no campo da educação sobre o objeto em questão.<sup>17</sup> Isto tem como consequência as próprias delimitações das fronteiras dos campos, agregando-se na educação a preocupação da formação para os domínios do conhecimento abstrato específico à educação, e ainda formas de intervenção na sociedade.

Perpassando o ambiente instalado nas décadas de 80 e 90, desenhava-se no período um cenário em prol da democracia, figurando a

---

<sup>16</sup> Segundo Martins e Weber (2010, p. 133), esta valorização do professor como um agente de mobilização e como intelectual orgânico, tem influência das interpretações e das descobertas de Gramsci no Brasil, que trouxe uma visão crítica das abordagens mecanicistas e reprodutivistas anteriormente em voga.

<sup>17</sup> Handfas (2017, p. 379) aproxima-se desta visão ao analisar o local de produção acadêmica sobre o ensino de sociologia, entendendo que a área da educação abarca mais a temática pois o objeto guarda íntima relação com as questões da escola e práticas de ensino, a própria posição dos orientadores que transitam entre a educação e as ciências sociais, além dos pesquisadores terem experiência como professores na escola básica ou com o ensino de sociologia nas formações de nível superior.

educação como meio propício a fomentar o espírito de luta política e de mudança social. A promulgação da chamada “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988) fomentou o novo olhar sobre a educação e a preocupação com a formação do cidadão. Neste sentido, Weber (1992, p. 24), analisou os principais temas da área da educação no período e demonstrou haver intensa movimentação acadêmica e social em torno da educação, propugnando-se uma educação escolar que deve “condições para a organização do pensamento e para refletir criticamente sobre a realidade, elementos vistos como fundamentais para a compreensão e intervenção consciente no mundo”.

A escola, neste mote, seria uma instância capaz de oferecer o conhecimento sistematizado para propiciar o exercício pleno da cidadania e de ação consciente no novo projeto de sociedade. Por isso, Weber (1992, p. 28) afirma que nesse contexto se vincula a educação escolar com a ação política. A sociologia, por sua vez, contou desde o início dos anos de 1980 com o apoio de uma gama de atores para que fosse incluída como disciplina nos currículos do ensino médio, “dada a sua importância na formação da cidadania” (BISPO DOS SANTOS, 2004, p. 131).

Neste enredo, foram reafirmados pontos centrais do debate educacional, tal qual o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, a gratuidade do ensino, a valorização do docente, a democratização da gestão escolar e do acesso ao ensino superior, a escola como lugar de ensino integral e de formação para o exercício da cidadania, anteriormente citado. Por isso, “esses pontos foram, pouco a pouco, transformados em objeto de investigação na pós-graduação em sociologia, e especialmente em educação, mesclando-se preocupações de natureza científica e interesses militantes” (MARTINS; WEBER, 2010, p. 135).

Pensar a educação e o ensino de sociologia como objetos legítimos é o desafio que se impõe ao campo a todo momento, uma vez que há um sistema de classificações em vigor. Retomando Bourdieu (2015, p. 38), é a hierarquia dos domínios e dos objetos que orienta os investimentos intelectuais na maximização dos lucros intelectuais, de modo que os objetos com importância “menor” raramente serão valorizados no próprio campo. É por isso que Bourdieu (2015) afirma que os intelectuais que se dedicam aos trabalhos ‘insignificantes’ tendem a esperar de outro campo (por exemplo, o escolar e o político) as gratificações que o campo científico lhes recusa, o que não favorece um olhar propriamente científico.

Neste sentido, Handfas (2017) já indicava que uma das dificuldades de se firmar o ensino de sociologia como um campo de pesquisa se deve à própria trajetória da disciplina no ensino secundário, que a vinculou mais como área de formação do que propriamente como objeto de pesquisa. Somente a partir da abertura democrática que o ensino de sociologia passou a se constituir como objeto de pesquisa, “circunscrito aos licenciados, professores das escolas básicas e pesquisadores das universidades, em sua maioria, ligados aos departamentos de educação, responsáveis pelas disciplinas de didática, prática de ensino e metodologia de ensino” (HANDFAS, 2017, p. 372).

Além disso, as hierarquias das disciplinas também são marcadas pela falta de autonomia do campo frente às pressões externas, especialmente das forças políticas (BOURDIEU, 2004). Assim, no âmbito das pós-graduações, “as disciplinas, temas e objetos de estudos que não apresentavam uma relação tão imediata com o campo do poder [político], como por exemplo a Sociologia da Educação, ocupavam as posições inferiores do campo” (SAINT MARTIN, in GARCIA, 1996, p. 69)<sup>18</sup>. Esta influência do campo do poder, no entanto, parece ter favorecido uma retomada no interesse da sociologia pela educação atualmente, especialmente guiada pelas mobilizações pelo retorno da sociologia no ensino básico, mas ao mesmo tempo, justamente pela incapacidade de refração (BOURDIEU, 2004, p. 23), não tem possibilitado a sua autonomia enquanto campo científico.

Então, se ainda nos anos de 1990 rareavam estudos no campo das ciências sociais sobre a educação (conforme apontam Weber, 1992, Cunha, 1992 e Silva, G. 2002), este cenário passou a ser alterado, ainda que não se possa afirmar que as temáticas do ensino de sociologia e da educação estejam consolidadas dentro do campo da sociologia. Na visão de Handfas (2017, p. 373-374), seria a articulação de um conjunto de segmentos (chamada de comunidade epistêmica, com base em Goodson) envoltos na bandeira para o retorno da sociologia ao ensino básico, que possibilitou o reascender do interesse na área e que gradualmente passou a adentrar o âmbito das associações científicas, como SBS e ANPOCS.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> No trabalho de Saint Martin publicado em 1988, a autora analisa os grupos de trabalho da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).

<sup>19</sup> Além do texto de Moraes (2011), utilizado pela autora, há os artigos contidos no livro coletânea, “A sociologia na educação básica”, do qual o de Handfas (2017) faz parte, que se detêm a analisar a trajetória do ensino de sociologia no

Com o apoio das associações, e sabendo-se que os agentes com maior capital simbólico têm a capacidade de deformar as regras do campo (BOURDIEU, 2004), ou seja, de valorizar um objeto de *status* menor e de propiciar um novo sentido para ele, o ensino de sociologia ganhou maior visibilidade, especialmente nas primeiras décadas do ano 2000. Além disso, conforme argumenta Handfas (2017, p. 374), foi também neste período que a mobilização pelo retorno da sociologia aos currículos ganha maiores contornos, o que culminou com a Lei nº 11.684/008 (BRASIL, 2008), citada na introdução, tendo consequência no crescimento da produção acadêmica sobre o tema a partir de 2010, fomentado ainda pela introdução da sociologia no PNL D e nas provas do ENEM. Por isso, pelo mapeamento da autora, enquanto que entre 1993-1999 havia 6 dissertações a respeito do ensino de sociologia; entre 2000-2008 este número sobe para 18 dissertações e 2 teses. O pico dá-se entre 2009-2016, em que se localizou 69 dissertações e 13 teses, demonstrando o significativo aumento dos estudos na área.

Handfas (2017, p. 377-378), ainda, observa que entre 2007 e 2008 houve um grande saldo no número de pesquisas, apresentando algumas razões para este fato. Por primeiro, a reintrodução da sociologia nos currículos do ensino médio, a disciplina alçou um maior prestígio no campo acadêmico, o que foi alimentado pela expansão das licenciaturas (e suas respectivas demandas e pesquisas). Em segundo lugar, houve a abertura dos programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* para o objeto do ensino de sociologia, além dos mestrados profissionais na área, o que possibilitou o retorno dos professores à vida acadêmica. Em terceiro, os programas de formação vinculados à licenciatura, como o PIBID, ainda que focados nas práticas pedagógicas, acabam por incentivar a pesquisa futura. E, por fim, a entrada da sociologia no PNL D é vista como um marco para a visibilização da disciplina e, por conseguinte, ela trouxe um ambiente favorável à área de pesquisa. Enfim, há, sobretudo, uma ampliação dos espaços institucionais para que o ensino de sociologia possa adentrar e melhor se posicionar no universo da pesquisa acadêmica.

Em contrapartida, das 93 dissertações de mestrado levantadas por Handfas (2017, p. 379), 54 foram apresentadas em programas de pós-graduação em educação, enquanto que 37 em programas das ciências sociais/sociologia. Considerando as teses de doutorado (15 no total), 8

foram apresentadas no campo da educação, e 4 na área de sociologia<sup>20</sup>. Certamente, comparando com os dados produzidos por Handfas e Maçaria (2014), as pesquisas no campo da sociologia acerca da temática têm crescido, porém, ainda parece não se firmar como o *locus* de produção de conhecimento sistematizado sobre o ensino de sociologia.

Por isso, resta em aberto o debate acerca do ensino de sociologia como um campo – ou subcampo científico. Para Ferreira e Oliveira (2015, p. 31), aliando-se à discussão da dificuldade entre ciência e senso comum, o ensino de sociologia sofreria com uma dupla marginalidade no campo científico, porque as pessoas de modo geral sentem-se capazes de poder e saber discutir os objetos de pesquisa sociológicos, deslegitimando o conhecimento do especialista, e porque o ensino, por ser marginal nas próprias ciências sociais, é visto como um objeto menos prestigioso, como uma ciência *soft*.

Ferreira e Oliveira (2015, p. 36) constatarem que, em se considerando os critérios de prestígio do campo científico no Brasil (como fazer parte ou não do programa de pós-graduação na área das ciências sociais, nota do programa, bolsa produtividade, instituição de pertencimento, etc), o debate em torno do ensino de sociologia é ainda desprestigiado. Ainda que haja iniciativas que ampliam o interesse na temática, elas são vistas como marginais ao espaço acadêmico mais constituído, não se conseguindo trazer uma autoridade científica necessária para a maior autonomização do campo.<sup>21</sup>

Além disso, a história de intermitência da própria disciplina nos currículos escolares e a sua contínua instabilidade no âmbito do ensino básico não garantiu (e tampouco tem garantido) melhor posição no campo científico. De um lado, a sociologia adentra formalmente no Brasil por meio das reformas escolares<sup>22</sup> de ensino de base, enquanto que, argumentam Ferreira e Oliveira (2015, p. 34-35), a sociologia toma contornos de campo científico nas universidades, com os agentes disputando os capitais simbólicos atinentes às regras do próprio campo

---

<sup>20</sup> Os demais trabalhos foram apresentados em áreas esparsas, cujas informações estão disponíveis no trabalho da autora.

<sup>21</sup> Há iniciativas que se aliam ao campo acadêmico, como a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), mas cuja representatividade e impacto merecem estudos mais específicos e aprofundados, fugindo do escopo deste trabalho.

<sup>22</sup> O que não será detalhado neste trabalho, havendo diversos trabalhos que remontam à história da sociologia no país, dentre eles Oliveira (2013) e Silva (2011).



universitário e científico. Neste interim, a área da educação, como um todo, ficou à margem do capital científico legítimo próprio do campo universitário, dificultando ou até mesmo impossibilitando a sua legitimação como um campo de estudo legítimo dentre as ciências sociais.

Lívia Moraes (MORAES, 2016) caminhou no mesmo sentido, pois ao analisar a constituição das representações do ensino de sociologia no campo científico, também constatou a falta de prestígio e legitimação da área do ensino de sociologia. Utilizando critérios ligados à avaliação dos programas de pós-graduação, conclui a autora que:

em espaços institucionais tradicionalmente identificados com a pesquisa, como a pós-graduação em ciências sociais e sociologia, e eventos relacionados a ela, o ensino de sociologia e seus pesquisadores não desfrutam da mesma legitimidade, ocupando comumente posições dominadas neste espaço social. Isso é visível quando nos atemos às notas dos programas que abarcam estas produções, à proporção mínima ocupada pelos grupos de pesquisa que o estudam na área de sociologia, à sua invisibilidade em muitos dos principais eventos da área, e à inexistência, dentre os bolsistas sênior e produtividade em pesquisa A1 do CNPq, de alguém cujos temas estudados se aproximem deste. (MORAES, p. 111-112)

Todos estes dados e argumentos, que dão pistas para localizar o ensino de sociologia como um subcampo sociológico, estão imbricados nas discussões acerca da intermitência da sociologia na escola e, mais ainda, nos significados atribuídos pelos agentes do campo a este respeito. Se, de um lado, a inclusão da sociologia no ensino médio parece ter sido crucial na abertura das instituições para a temática do ensino de sociologia, de outro os sentidos deste processo e os discursos dos agentes envolvidos dão sentidos diferentes à sociologia escolar.

Não se pretende revisitar a história das ciências sociais enquanto disciplina escolar, mas sim perpassar as disputas simbólicas dos agentes sobre ela e que dão significado para a mesma, especialmente no contexto de lutas pelo retorno da sociologia aos currículos (e, portanto, da produção no subcampo). Este cenário tem implicação na formulação

dos estudos sobre o ensino de sociologia, e que tem reverberado na produção de sentidos nos livros didáticos.

### 2.3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DO CAMPO

A luta pela autonomia dos campos é sempre um ato político. Mais ainda no campo das ciências sociais, uma vez que o produto do seu trabalho (a investigação científica) é frequentemente utilizado por agentes externos ao campo para legitimar atos políticos. No entanto, esta mesma utilização política por agentes internos, pode conduzir a conclusões nada científicas (BOURDIEU, 2004, p. 68).<sup>23</sup>

Este aparente paradoxo, no entanto, é explicado pelo próprio enfoque da sociologia, que tem por objeto os campos de luta (o de classes, científico, e outros). A sociologia da sociologia, afirmada por Bourdieu (2003, p. 26), é condição para a própria cientificidade da área, uma vez que os agentes envolvidos também ocupam um lugar no espaço social e produzem suas investigações, com base nos capitais que possuem. Desta forma, a construção das narrativas sobre o papel da sociologia escolar está ligada à forma que este tema é percebido no campo da sociologia e na sua relação com as lutas políticas de retorno da disciplina aos currículos.

Inicialmente, é importante ponderar, como alerta Handfas (2017, p. 375), que os atores envolvidos no processo de retorno da sociologia aos currículos escolares, embora articulados neste objetivo em comum, foram movidos por interesses e motivações nem sempre consensuais. Além disso, há as articulações locais, que possibilitaram a inclusão da disciplina nos currículos estaduais, muito antes da conquista nacional.

Estas diferentes narrativas sobre o ensino de sociologia foram geralmente apresentadas no âmbito das pós-graduações, especialmente dissertações, e nos artigos publicados em periódicos, sobretudo realizados por agentes fortemente envolvidos nas lutas políticas para o retorno da sociologia.

Situando o melhor o debate, Azevedo (2014) aponta que a partir de 1982 ocorre o retorno gradativo da sociologia às escolas, em razão das reformas da LDB de 1961, abrindo possibilidade para a sua inclusão na

---

<sup>23</sup> Lembremos que “para fazer progredir a cientificidade, é preciso fazer progredir a autonomia” (BOURDIEU, 2002, p. 42), inclusive do campo político.

parte diversificada do currículo.<sup>24</sup> Esta “experiência do retorno da disciplina representa um rompimento com a trajetória histórica” da mesma, fazendo com que a partir dos anos 80 o ensino de sociologia passasse “a ser associado à cultura democrática, sentido importante a ser levado em consideração pela nova geração de professores que ocuparão a cadeira de sociologia no ensino médio” (AZEVEDO, 2014, p. 29).

Com a abertura da LDB, vários estados da federação incluíram a sociologia em seus currículos, como São Paulo (em 1984), Pará e Distrito Feral (ambos em 1986), Acre (1988), Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Maranhão (em 1989), entre outros melhor detalhados por Azevedo (2014 p. 48-50). Conforme assinalam Ileizi Silva (2011, p. 26-27) e Azevedo (2014), os estados foram *pari passu* reestruturando seus currículos, acrescentando a disciplina de sociologia no currículo do ensino médio, de modo que, quando em âmbito nacional a sociologia se torna obrigatória pela Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), ela já se constituía como realidade em parte expressiva do país.<sup>25</sup>

Este cenário de inclusão paulatina da sociologia pode ser lido por diferentes óticas, por vezes contraditórias, e que evidenciam as disputas nas delimitações dos campos. Em tempo, não se pode olvidar que a abertura democrática abriu portas para o retorno da sociologia aos currículos, ante os novos projetos para o país que se voltavam às políticas educacionais de formação de tipo de cidadão, como já visto em Weber (1992), e ainda na visão de Amaury Moraes (2011):

De fato, os anos de 1980 marcam o retorno da Sociologia à escola secundária, ou seja, quatro

---

<sup>24</sup> A parte diversificada possibilita a liberdade nos sistema de educação de integrarem outras disciplinas fora da base obrigatória. Como explica Azevedo (2014, p. 26-27), a sociologia passou por um longo período de ausência como disciplina escolar (entre 1941-1982), estando restrita às Escolas Normais. No período militar, a sociologia figurava como disciplina optativa e seus conhecimentos acabaram sufocados pelas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Há estudos que se dedicam a estudar os manuais didáticos destas disciplinas, relacionando (e contrastando) com os conhecimentos sociológicos, como o de Perucchi (2009) e Silva, G. (2015).

<sup>25</sup> Embora nem sempre as leis que incluíram a sociologia fossem cumpridas a rigor, conforme afirma Carvalho (2004, p. 21-23).

décadas depois de sua efetiva exclusão do currículo. Como foi dito, esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira e aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/92 -, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo mais geral (Moraes, 2003a). Então, a partir de 1983, temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, num crescendo, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias. (MORAES, A., 2011, p. 367)

Interessante perceber que o autor remete-se às primeiras experiências da sociologia no ensino secundário, justamente para demonstrar que há semelhanças dos processos de inclusão da sociologia mesmo em períodos com configurações políticas também muito diferentes. Tal remissão deve-se à ideologização da exclusão da disciplina, que “tem servido para justificar a volta da Sociologia ao ensino médio, marcando-a como índice de democracia – de governantes e interlocutores” (MORAES, A., 2011, p. 366), e que persiste no argumento que a sociologia só se tornaria presente nos currículos em períodos mais democráticos.

Seguindo esta trilha interpretativa, Bispo dos Santos (2002), autor dos primeiros trabalhos de sistematização dos períodos de intermitência da sociologia na escola, compreende que a história da disciplina está assentada na relação com a democracia. Tomando as reformas educacionais como marcos históricos<sup>26</sup>, Bispo dos Santos (2002, p. 27) afirma que as idas e vindas da sociologia poderiam ser divididas em três períodos, sendo: 1) de 1891 até 1941, de institucionalização da disciplina no ensino secundário; 2) de 1941 até 1981, de ausência da sociologia como disciplina obrigatória; e 3) de 1982 até hoje, com a reinserção gradativa da sociologia no ensino médio.

---

<sup>26</sup> De forma breve, resume-se: o primeiro marco se refere à chamada Reforma Benjamin Constant, de 1890, passando pela Reforma Rocha Vaz de 1925 e Francisco Campos de 1931, culminando com a retirada da sociologia do ensino secundário em 1942, com a Reforma Capanema, o que permanece até 1982, como anteriormente afirmado.

Segundo Bispo dos Santos (2002), o período de exclusão da sociologia se deveria ao fato de que nos projetos políticos-pedagógicos de construção da cidadania, sobretudo na Era Vargas e no Regime Militar, a sociologia era desnecessária, afirmando que a “disciplina em si, com seu arcabouço teórico e com seus métodos e técnicas de pesquisa mais que dispensável era indesejável” (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 49).

O argumento do autor é que a sociologia enquanto disciplina escolar e desde o primeiro período de sua obrigatoriedade estava baseada na ideia de que o conhecimento sociológico serviria para formar indivíduos com capacidade para questionar, investigar e compreender a realidade social, o que seria incompatível com o pensamento autoritário (e por isso não haveria espaço para a sociologia nos regimes ditatoriais). Consequentemente, nesta visão, somente no contexto de redemocratização do país que a sociologia voltaria aos currículos.

No mesmo caminho, Jinkings (2011, p. 109) defende que ela está imbricada e determinada historicamente pelas relações de forças sociais em cada período de formação e de consolidação do capitalismo no país, dizendo respeito aos interesses dos grupos e facções de classes dominantes. Desta forma, no período de constituição da disciplina (final do século XIX e início do XX) a sociologia era vista como um conhecimento científico essencial para a inserção do país no capitalismo mundial, como uma espécie de racionalização do comportamento social, sob inspiração positivista. Mas, no contexto de lutas sociais dos anos 1920-30, a sociologia seria vista “pelas camadas dominantes como possível arma teórica de crítica social” (JINKINGS, 2011, p. 109), ficando distante dos quadros escolares nos regimes autoritários e ditatoriais. Por isso, seria no contexto de redemocratização que a sociologia novamente pode emergir na luta pela sua incorporação como disciplina.

Sem adentrar nos meandros da sociologia escolar em seus diferentes períodos, interessa aqui marcar que estes posicionamentos de Bispo dos Santos (2002) e Jinkings (2011) suscitam aspectos de uma sociologia historicamente crítica e transformadora. Na contramão destes argumentos, no pioneiro estudo de Meucci (2000), a autora percebe que a sociologia em seu período de institucionalização estava fortemente comprometida com a formação científica mais positivista e de cumprimento do papel de civismo e civilidade. Deste modo, a sociologia era a ciência da “adaptação social” (MEUCCI, 2000, p. 58-59 e 125).

O que se quer dizer, portanto, é que a introdução da disciplina de sociologia no Brasil foi marcada por contradições (assim como em seu período mais recente), distanciando-se destas defesas 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 no curso superior, fundadas na tradição bacharelesca. Ou seja, nos primeiros ensaios do ingresso da sociologia na educação básica, como afirma Meucci (2000, p. 63), a mesma servia para a normatização social, combinando com o alerta de Oliveira (2013, p. 181) que 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, 2013, p. 181)

Do mesmo modo, o contexto de retirada da sociologia dos currículos escolares (Reforma Capanema, em 1942) seria envolto em profundas reformas e concepções de ensino distintas, especialmente pelo distanciamento do ensino secundário do ensino superior. Por isso, as disciplinas voltadas à formação científica para o ensino superior (como a sociologia) foram retiradas do currículo e seus conteúdos incorporados a outras, dando-se maior enfoque ao campo universitário.

A ausência da sociologia como disciplina escolar foi também registrada por Florestan Fernandes (1976), no I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. Neste período, em que a sociologia não figurava o currículo obrigatório, o autor criticava o ensino secundário por ser um mero preparatório para o ensino superior, reproduzindo as desigualdades sociais, e, portanto, descabendo a presença da sociologia neste contexto de manutenção da ordem. As ciências sociais 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 como instrumento de consciência e transformação social, mas cujos objetivos dependeriam de projetos educacionais mais amplos.

Por isso, voltamos ao posicionamento de Amaury Moraes (2011, p.365), ao afirmar que a exclusão da sociologia dos currículos “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, segundo o autor, 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), situação que no curso dos anos de 1980 teria se modificado.

Neste diapasão, é possível pensar a sociologia pelo aspecto das contradições do sistema de valores escolares e da sua relação com os valores das classes dominantes, tal qual discutido por Bourdieu (2005a, p. 242), e que tem consequências na hierarquização das disciplinas escolares. Assim, enquanto disciplina dos cursos preparatórios, a sociologia era valorizada por participar da constituição de talentos, com valores mais abstratos e prévios, voltada à formação dos futuros dirigentes. Enquanto que, se há a busca por uma sociologia baseada pelo cultivo ao trabalho bem feito, que exige um esforço escolar (de compreensão racional, de cultivo do olhar sociológico por meio de conhecimentos escolares específicos), ela estaria menos valorizada. Trata-se, portanto, de pensar a sociologia escolar por outros vieses, indo além de uma suposição que a sociologia seria iminentemente transformadora. Neste sentido, Amaury Moraes (2011) resume o problema de determinadas interpretações:

[...] Há uma tendência de se pensar a disciplina de Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo, a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa, por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos

teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. Reforçam-se assim elementos que dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, a manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação. (MORAES, A, 2011, p. 367)

De outro lado, lembra Oliveira (2013, p. 185) que os avanços e retrocessos institucionais para firmar a sociologia como disciplina escolar foram acompanhados pela ampla luta por parte de sociólogos, organizados especialmente nos sindicatos, o que 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.<sup>27</sup>

É isto que aponta Bispo dos Santos (2002, p. 53-54), ao afirmar que a diversificação de temáticas das ciências sociais no âmbito da pesquisa no ensino superior e a visibilização de antropólogos, de cientistas políticos e de sociólogos na mídia em meio ao interesse da sociedade civil por temas como os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, a questão feminina, entre outros, possibilitou aproximar a sociologia do projeto de construção da democracia e da cidadania universal. Assim,

Nesse contexto de maior reflexividade das ciências sociais e da própria sociedade devido ao processo de democratização, o ensino de Sociologia no 2º grau ganhou espaço. De modo geral, os conteúdos sociológicos eram concebidos em alguns livros didáticos e textos sobre o ensino de Sociologia como um instrumento que possibilitaria ao educando a superação do senso comum acerca da dinâmica das relações sociais. Essa superação permitiria ao aluno se perceber nessas relações como um elemento capaz de uma

---

<sup>27</sup> Esta visão da sociologia com propósitos na formação do cidadão e intervenção na realidade foi também percebida na ótica de professores – e mais fortemente nos especialistas (BISPO DOS SANTOS, 2002; MOTA, 2005) – e de alunos (RESES, 2007).



prática transformadora em direção à democracia e à cidadania. (BISPO DOS SANTOS, 2002, p. 54)

Analisando a trajetória da disciplina, Carvalho (2004), sindicalista e presidente da Federação Nacional dos Sociólogos entre 1996-2002, afirma que é a partir da proposição de projeto de lei pelo então deputado Padre Roque (PT/PR) em 1997 – que visava tornar obrigatório o ensino de sociologia e de filosofia em todas as escolas de ensino médio do país – que se concentra a mais rica experiência de luta nacional em prol da sociologia. Este projeto, como é amplamente conhecido, foi vetado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja tramitação foi analisada por Carvalho (2004) à luz da luta sindical.

Para Carvalho (2004, p. 30-31) a campanha de reinserção da sociologia como disciplina obrigatória no ensino básico era “a votação de um sonho”. 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 –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 os mesmos do campo da sociologia, como formadora natural de consciência política e revolucionária.

Amaury Moraes (2004a), que também participou ativamente dos processos de disputa pela inclusão da sociologia no ensino médio, buscava “as razões do veto”, discutindo ponto a ponto os argumentos suscitados pelo governo. Sem adentrarmos na discussão das proposições educacionais em um contexto de reformas neoliberais, um dos elementos levantados dizia que os conteúdos de sociologia já estariam incluídos em outras matérias, sendo desnecessária a ampliação de disciplinas. Segundo o autor (MORAES, 2004, p. 107-108), esta seria uma visão reducionista, pois mesmo que fossem considerados os termos de competências e habilidades a ser desenvolvidas, a sociologia significava muito mais que apenas “informações”, mas sim o desenvolvimento de um olhar sociológico. Para além dos sentidos do veto, Amaury Moraes (2004a, p. 110-111) estava, sobretudo, preocupado que as justificativas do governo servissem para que a ‘autoridade máxima da república’ pudesse decidir quais disciplinas são ou não importantes, baseadas em critérios de controle sobre a suposta subversão das ciências sociais.

Acerca dos diferentes agentes envolvidos na tramitação dos projetos de lei que intentaram reintroduzir a sociologia e a filosofia no ensino médio (primeiro pelo projeto de lei vetado nº 3.178/1997 e, posteriormente, do projeto 1.641/2003 que culminou com a lei aprovada em 2008), é importante remeter ao trabalho de Azevedo (2014), que realizou um minucioso estudo da tramitação destes projetos de lei.

Analisando os argumentos favoráveis e desfavoráveis às disciplinas de sociologia e de filosofia no projeto de lei de 1997, Azevedo (2014, p. 60-61) trata de cinco eixos evidenciados nas falas dos deputados e dos senadores. O mais robusto vai ao encontro da já afirmada finalidade de formação do bom cidadão, do mantra de preparar o jovem para o exercício da cidadania.<sup>28</sup> Seguindo, há argumento da formação crítica, na capacidade de refletir, de analisar a sociedade e a realidade. Em terceiro lugar, verificou-se o argumento de uma formação que leve à transformação social, em que os jovens possam ser agentes da sua própria história. O quarto eixo volta-se ao mundo do trabalho, para um conhecimento mais amplo, para desenvolver a capacidade de resolver problemas. Por fim, o quinto eixo envolve as expectativas da sociologia em preparar para a cidadania a partir dos conhecimentos adquiridos nos conteúdos clássicos e contemporâneos, assim como temas e autores a ser explorados no ensino médio.<sup>29</sup>

Além disso, estes eixos estão enlaçados na fala de “formação humanística” mais ampla, e da expectativa muito grande no papel da sociologia, quase “missionária” – o que contrariaria o próprio espaço e as atribuições do ensino médio (AZEVEDO, 2014, p. 61 e 98-99).

O segundo projeto de lei, por sua vez, também seguiu pela sustentação das finalidades da filosofia e da sociologia nos mesmos eixos. No entanto, como conclui Azevedo (2014), a visão dos parlamentares guiava-se muito mais para a noção de formação ética e moral dos alunos do que a visão transformadora do mundo social. Esta última visão estava muito mais restrita aos documentos produzidos por especialistas no decorrer da tramitação, como os Parâmetros Curriculares (PCNEM), as Orientações Curriculares (OCNEM) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 38/2006 (BRASIL, 2006b), os quais serão a seguir tratados.

---

<sup>28</sup> Defendido na LDB, que será tratado no capítulo seguinte.

<sup>29</sup> Há outras questões trabalhadas por Azevedo (2014) e que alcançam as razões do veto presidencial, como o impacto econômico (custo) e a preconização pela interdisciplinaridade/transversalidade de conteúdos.

E também, Azevedo (2014, p. 133) aponta que em todas estas tramitações – embora estas contassem com o apoio de sindicatos e de federações da classe – houve pouco apoio da comunidade profissional, mais especificamente dos cientistas sociais. Somente com a efetiva aprovação da lei é que o campo universitário passou a empenhar-se na mobilização do espaço do ensino de sociologia, embora ainda muito envolto na área educacional, como já mencionado.

Portanto, o que se verifica é uma configuração do ensino de sociologia permeada pela disputa de sentidos que por vezes atribui um caráter engajado (para a formação do aluno, cidadania e atuação social), de conformação cívica (educação cidadã moralizante), ou de instrumentalização por meio dos conhecimentos sociológicos. Nos termos trabalhados por Martins e Sousa (2013, p. 35), o debate tenderia a alocar as ciências sociais na escola no sentido de “sociologia pragmática”, em que esta deveria atender as expectativas da escola, resolvendo problemas sociais, ou, de outro lado, uma “sociologia reformadora”, para promover um ideário de um comportamento social adequado, com posturas cidadãs e democráticas. De todo modo, ambas as visões expõem a sociologia ao perigo de substituir o senso comum pelo senso comum douto, que transforma a ciência em uma mera transcrição dos discursos do senso comum, conforme assevera Bourdieu (2005a, p. 44), dificultando uma autonomização do campo científico.

Aliado a estes significados, como constata Sarandy (2004, p. 127-128), a dificuldade da sociologia em se manter nos quadros escolares se deve também à falta de legitimidade social da disciplina, seja no desprestígio da sociologia no âmbito da escola (longe de ser consenso), ou ainda reforçada pela relativa distância da academia em relação ao ensino médio. Por outro lado, é indispensável atentar que a sociologia é uma ciência que incomoda diante da sua possibilidade crítica, própria da forma de conceber a si própria, na construção da sua cientificidade (BOURDIEU, 2003, p. 24-25). Seus significados, portanto, ultrapassam uma única visão, mas trata relacionalmente dos diferentes embates em torno da disciplina de sociologia.

Em tempos em que têm ganhado fôlego projetos de lei que visam constranger educadores nas chamadas “escolas sem partido” e “contra a ideologia de gênero”,<sup>30</sup> a sociologia não tem melhor sorte na conquista pela legitimidade como disciplina escolar ou mesmo no campo científico. É justamente na atual configuração política do país com a

---

<sup>30</sup> Projeto de lei nº 867/2015 e 2.731/2015, respectivamente, propostos por deputados integrantes da chamada “bancada evangélica”.

democracia posta em jogo, que foi realizada no final do ano de 2016, através de medida provisória, a chamada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016a), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Por meio dela, e sem que houvesse um amplo debate com a sociedade, retirou-se a obrigatoriedade da disciplina de sociologia dos quadros escolares (entre outras medidas e disciplinas retiradas). A reforma vem sendo criticada por seu caráter antidemocrático e de aprofundamento das desigualdades sociais no país, além da sombra que paira sobre a sua aplicação.<sup>31</sup> A sociologia, então, vê-se imbricada novamente nas disputas ideologizadoras das suas finalidades:

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40)

Sendo assim, frisa-se que a própria condição de subcampo faz com que o ensino de sociologia continue a ser objeto de conflito, seja pela definição de um espaço autônomo, seja pelo espaço na escola. É preciso avançar, então, nas demais relações que implicam na produção dos significados nos livros didáticos, passando-se às formulações curriculares para a sociologia.

---

<sup>31</sup> Diante da reforma houve diversas manifestações de sindicatos, associações, instituições e diferentes agentes contrários à reforma com um todo, destacando-se os Dossiês das revistas Educação & Sociedade, dedicado à discussão da reforma (ou contrarreforma, mais apropriadamente), conforme vol. 38 no. 139 Campinas abr./jun. 2017, e Retratos da Escola, v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.

### 3 OS CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

#### 3.1 A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Estudar os currículos voltados para o ensino de sociologia é parte essencial do processo de compreensão dos sentidos da disciplina, uma vez que ambos são produzidos nas disputas de diferentes agentes e instituições para a legitimação do ensino de sociologia. Acolhendo a leitura de Handfas (2017), tem-se que:

as políticas curriculares são resultado de uma complexa articulação entre os atores envolvidos, assim como do próprio contexto educacional, cuja investigação nos permitiria compreender com maior clareza as concepções [que] estão presentes e a formação de *consensos* em torno do papel da sociologia no currículo da educação básica. (HANFDAS, 2017, p.375)

Do mesmo modo, o currículo não pode ser tomado como um objeto estanque ou simplesmente como uma técnica. Conforme assinalam Moreira e Silva (2008, p. 07), pensa-se no currículo como um artefato cultural e social, de modo que ele deve ser lido de modo crítico, por meio de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sobretudo, tem-se que o currículo não é um “elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está imbricado em relações de poder, [ele] transmite visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07-08).

O currículo, portanto, carrega uma série de valores e conhecimentos, que não são unitários e tampouco homogêneos. Como política cultural, o currículo é o campo de produção e de contestação de capitais simbólicos. Corroborando com a concepção de Bourdieu de capital simbólico e explicada por Saint Martin (2017, p. 109-111), pode-se pensar no currículo como o espaço de produção de conhecimentos que passam a ser considerados legítimos, reconhecidos coletivamente como hierarquicamente válidos.

Em outras palavras, seguindo Moreira e Silva (2008, p. 26-27), a educação e o currículo não atuam apenas como transmissores de uma cultura produzida em um local, de agentes de um campo a outro, mas

ambos são parte integrante e ativa nos processos de produção de sentidos e de significações.

Daí decorre que desde as intenções oficiais do currículo, que são manejadas pelas políticas públicas materializadas nos documentos oficiais (como as leis, orientações, parâmetros), passam pelos modelos de transmissão, em um contexto de significação ativa. O movimento percorrido, portanto, é relacional, no campo de luta dos campos para a legitimação dos capitais: “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2008, p.28).

Isto vai ao encontro do posicionamento de Goodson (1997, p. 20), firmando que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Por isso, interessa neste momento compreender quais são estas escolhas curriculares voltadas para o ensino de sociologia, e que são desveladas (e também reveladoras) das relações sociais de poder que engendram o currículo. Estudar o currículo é reconhecer estas relações que se desdobram nos conhecimentos considerados mais legítimos na escola. O currículo, dessa forma, atua como um “complexo filtro” que está conectado a tipos de formação social privilegiada em algum momento (APPLE, 1989, p. 37).

Ao percorrer os documentos oficiais que formam os currículos de sociologia para o ensino médio, quer-se verificar quais são as práticas legitimadoras da disciplina, quais são os sentidos atribuídos à sociologia na escola. O livro didático participa da formação do currículo, na medida em que ele é produto e produtor de uma seleção de saberes, conferindo legitimidade a estes (em detrimento de outros) e, concomitantemente, legitima por estas significações o ensino de sociologia. Reconhecer o currículo específico voltado para os livros didáticos possibilita também identificar a sua posição no campo de poder, percebendo se há uma autonomização deste objeto em relação às expectativas das funções do ensino de sociologia.

Conforme afirmado anteriormente, o debate sobre a sociologia no ensino básico renovou-se a partir dos anos de 1980, vide o contexto de interesse sobre um novo papel educacional. O principal marco legal que colocou a educação como um direito social foi a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nela colheu-se um amplo sentido da educação, como um direito de todos e dever do Estado, que alcança três esferas da vida, o pessoal (social), o político (cidadania) e o econômico (trabalho). Assim, constou:

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)

Deve-se atentar para a chamada “Constituição Cidadã” porque foi a partir dela que essas ideias de educação ganharam maior força e que orientaram a formulação dos currículos. Neste interim, Arroyo (1995) aponta que 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. Daí que a educação ganhou uma centralidade política jamais vista, como meio de superação (pela racionalidade, civilização e participação) das velhas ordens, sem perder de vista outros anseios econômicos, de cunho liberal. Desta forma, afirma Arroyo (1995, p. 36-37), a pedagogia moderna nasce política<sup>32</sup>.

Sem adentrar nos meandros da organização educacional do período<sup>33</sup>, assevera-se que a ideia de abertura democrática não necessariamente carrega a conotação de maior democracia no país. Conforme remete Saviani (2008, p. 414-415), a transição democrática no Brasil visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica, guardando nas ideias pedagógicas a heterogeneidade de posições. Assim, destacam-se duas modalidades de educação: uma dirigida às escolas, para transformá-las em um espaço de expressão de ideias populares e de autonomia popular (concepção libertadora, baseada em Paulo Freire), e outra centralizada na educação escolar, valorizando o acesso ao conhecimento sistematizado (apoiando-se nas versões marxistas e liberais). Ambas, em seus meandros, acabavam por explorar a relação escola-cidadania, tanto para a emancipação do aluno quanto

---

<sup>32</sup> “O ato pedagógico é, também, um ato político” (SANTOS, in SAVIANI, 2008, p. 416), como é também, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 26)

<sup>33</sup> Melhor compreensão das perspectivas educacionais, tanto em termos de organização e mobilização do campo quanto da circulação das ideias pedagógicas é realizada por Saviani (2008), que vai muito além da chamada “década perdida” de 1980 para demonstrar que foi um período profícuo em rearranjos em torno da educação.

para a sua conformação na ordem social, embora não se possa perder de vista que a educação para a cidadania já se apresentava em projetos educacionais anteriores.<sup>34</sup>

Nessa perspectiva, os documentos oficiais também definiriam seus propósitos educacionais e que se relacionam a tipos de projetos político-pedagógicos. Com a educação no centro do debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi editada e em seu artigo 2º manteve as três finalidades educacionais previstas na constituição, inovando ao trazer a relação à sociologia e à filosofia a finalidade do exercício da cidadania, como segue<sup>35</sup>:

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)

Explicando no que consiste educar para o “exercício da cidadania”, Luiz Moraes (2009, p. 121-124) aponta que, embora cidadania representasse naquele contexto a inclusão social de minorias, o que a LDB preconizava era a busca pelo consenso sobre a expressão ‘cidadania’. Para o autor, o significado de cidadania na LDB comportava a ideia de uma vida harmoniosa, em valores universais, de adaptação do aluno para a realidade social mais ampla.<sup>36</sup> Deste modo, a

---

<sup>34</sup> A lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1971 (nº 5.692) já constava o intuito de preparação do aluno para o exercício consciente da cidadania, o que vai ao encontro da 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, onde o povo então só poderia participar politicamente se aprendesse a ser cidadão consciente, racional e socializado.

<sup>35</sup> Havia no projeto original da LDB, que tramitou na Câmara Federal em 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, 2002, p. 54).

<sup>36</sup> Luiz Moraes (2009) faz a análise dos sentidos de cidadania enfocando especialmente o campo político do final do século XX, com ênfase na ideia de governabilidade e estabilidade perseguida no governo de Fernando Henrique



construção da cidadania se dá não pela ótica de diversos grupos, mas de valores universais de direitos individuais, omitindo o caráter polissêmico do termo, como o de luta política.

Neste sentido mais adaptativo da LDB, Ferreira (2011, p. 80) compreende que a admissão na LDB do objetivo da formação do aluno para o exercício da cidadania através dos conhecimentos sociológicos estabeleceu uma relação simbólica e de prática discursiva entre ambos, consequência do próprio paradigma dominante na LDB que “concebe a cidadania como algo necessário para a adaptação e o ajustamento social dos seres humanos ao “novo” contexto político econômico.”

Portanto, conforme relembra Luiz Moraes (2009, p. 101), é na convergência dos processos de projetos educacionais, da luta pelo ensino de sociologia e dos movimentos sociais, da democratização no Brasil e das transformações econômicas, que cresce o espaço do cientista social enquanto profissional capaz de explicar a nova realidade social. A LDB, ao referenciar a sociologia no papel de inscrever o aluno no exercício da cidadania também confere a esta área do saber um problema teórico-metodológico, uma questão a ser resolvida pela sociologia.

Em 2008, com a Lei Federal nº 1.684 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatória a sociologia e a filosofia em todas as séries do ensino médio, suprimiu-se esta relação com a cidadania. No entanto, os documentos curriculares voltados para o ensino de sociologia, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), foram editadas nestes interregnos, apropriando-se tanto do disposto na LDB quanto dos discursos envolvidos na luta pela obrigatoriedade do ensino de sociologia. Analisando os documentos constituídos posteriormente, ou seja, os editais e provas do ENEM, dos PNLDs e da BNCC (esta ainda sem versão final), pode-se verificar as possíveis mudanças de sentido conferido à sociologia, diante do novo quadro do subcampo do ensino de sociologia constituído.<sup>37</sup>

---

Cardoso, que visava afastar a participação da sociedade civil no Estado trazendo a noção de cidadania para a conservação e estabilização. Santos (2002), por sua vez, destaca a preocupação na LDB da preparação do aluno para o mercado de trabalho, em que a cidadania teria contornos de competitividade, de integração no mundo moderno.

<sup>37</sup> Há também os currículos estaduais. A título de registro, Santa Catarina integrou a sociologia em seus currículos em 1998 (SANTA CATARINA,

Contudo, atenta-se que estes documentos não foram elaborados de modo linear, mas eles são reveladores dos conflitos políticos, econômicos, acadêmicos, escolares, ou seja, próprios dos campos de poder. Sendo assim, a sociologia escolar se assenta não só por meio dos agentes envolvidos e de seus diferentes discursos, mas também objetivado nos documentos oficiais norteadores da disciplina, com seus conflitos, lutas e contradições, próprios dos currículos.

A importância desses documentos (de formação do currículo) como agentes de legitimação da sociologia na escola pode ser percebida pela intensa preocupação dos trabalhos acadêmicos em revisita-los, à exemplo de Luiz Moraes (2009), de Romano (2009), de Ferreira (2011), de Pereira, M. (2013), de Azevedo (2014) e, mais recentemente, de Souza (2017). Estes trabalhos, contando com diferentes abordagens, auxiliarão na leitura dos documentos, concebendo-se, portanto, quais os sentidos de sociologia que os guiam.

## 3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

### 3.2.1 DCNEM, PCNEM e OCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (BRASIL, 1998a) foram editadas para regulamentar a LDB de 1996. Como já afirmado, a LDB referenciava a necessidade de inclusão dos conhecimentos sociológicos e filosóficos de maneira mais ampla, com vista à formação da cidadania. Pois bem, as DCNEM de 1998, por sua vez, restringiram a participação destas disciplinas na escola, tomando-as como conhecimentos interdisciplinares. Assim, constou explicitamente:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: [...]

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

---

1998a), editando no mesmo ano a proposta programática para a área (SANTA CATARINA, 1998b), alterada posteriormente em 2014 (SANTA CATARINA, 2014).

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b).

O que se via, naquele momento, era um alinhamento do cenário educacional brasileiro e mundial com o neoliberalismo, contando as DCNEM com a ideia do currículo flexível, com a educação voltada para o mercado de trabalho e operacionalizada por meio de habilidades e de competências, conforme relembra Oliveira (2014, p. 643). Na mesma trilha, Pereira, M. (2013, p. 48) afirmava que as diretrizes promoviam, em verdade, uma reforma do Ensino Médio no país, “acompanhando a própria reforma do Estado Brasileiro já em andamento desde o início da década de 1990, em consonância com as profundas reestruturações, em especial na esfera produtiva, em escala mundial”.

Neste contexto, a sociologia foi relegada no documento a um lugar menor, sendo oferecida de modo interdisciplinar e por professores sem qualquer formação na área. Das DCNEM (BRASIL, 1998a), relatado pela então conselheira Guiomar Namó de Mello<sup>38</sup>, conhecida educadora alinhada com a vertente neoliberal, explicitava-se a nova compreensão da LDB e o impulso interdisciplinar para a sociologia e filosofia:

Nesta área [Ciências Humanas] se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e

---

<sup>38</sup> Guiomar Namó de Mello está atualmente à frente do Movimento pela Base Nacional Comum e é consultora de projetos educacionais e de formação de professores na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e no MEC.

pautado na igualdade política. (BRASIL, 1998b P. 46)

Para Amaury Moraes (2004b, p. 101-102), esta preconização interdisciplinar da sociologia, do modo colocado pelas DCNEM, a relegaria à inexistência, uma vez que induzia à ideia que a sociologia participaria do currículo diversificado e, ainda, estando o ensino médio voltado para a preparação para o trabalho, passaria a sociologia a concorrer com disciplinas técnico-profissionalizantes. Além disso, haveria um problema na formação dos professores, que não possuíam os conhecimentos sociológicos, raramente lhes apresentado no âmbito da licenciatura, ficando a sociologia, na prática, esquecida.<sup>39</sup> Isto se vê, também, na mudança de nomenclatura entre LDB e DCNEM, em que na primeira constavam “conhecimentos” de sociologia, enquanto que na segunda, a expressão utilizada é “estudos de filosofia e sociologia”, o que também contribuiu para a redução do *status* conferido anteriormente pela lei (MORAES, A., 2007). Esta discussão ainda não está terminada, devido às recentes modificações do ensino médio, mas, neste momento, importa ressaltar a continuidade dos conflitos em torno do ensino de sociologia.

É neste espírito crítico às DCNEM que se via na interdisciplinaridade um efeito mais que pedagógico, sendo, sobretudo, político. Assim, para Romano (2009), relendo o percurso mais recente da sociologia escolar, houve uma “invenção da tradição” pelos profissionais da sociologia (e, em certa medida, os da filosofia), firmando compromisso a favor da sociologia enquanto disciplina escolar, justamente para contrapor àquela ideia interdisciplinar e sua intenção de retirar qualquer possibilidade de obrigatoriedade da sociologia.

Não obstante, a partir do indicado pelas DCNEM, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999<sup>40</sup>. Conforme afirma Azevedo (2014, p. 41), os PCNEM deixam em aberto a presença da sociologia e da filosofia como disciplinas, indicando que sejam convertidas em projetos, programas e atividades.

---

<sup>39</sup> Eis a importância da obrigatoriedade em âmbitos estaduais, que conferiam outro *status* à sociologia.

<sup>40</sup> Os PCNEM são um documento de natureza normativa, organizados por área do conhecimento (e não por disciplina). Exemplo de outras políticas públicas que seguem este formato é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (AZEVEDO, 2014, p. 40).

Os objetivos das ciências humanas apresentados no documento seguem a perspectiva do exercício da cidadania, para que fossem desenvolvidas competências de leitura e decodificação do “economês” e do “legalês” (BRASIL, 1999, p. 11).

Especificamente, para as ciências sociais, os PCNEM marcaram o objetivo de introduzir as questões conceituais, refletindo sobre as mudanças sociais, econômicas e políticas dos últimos séculos, no entendimento de conhecer os direitos e os deveres. 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 ativo na sociedade, promovendo o aluno como agente de mudança social.

No rumo da formação para a cidadania, os PCNEM preconizam que as Ciências Humanas e a Filosofia, por sua natureza própria, são um campo privilegiado para discutir o sentido mais amplo da cidadania (além do formal), “mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais” (BRASIL, 1999, P. 12). Indo além o documento afirma que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado dos conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia, sendo vivência que perpassa todos os aspectos da sociedade.

Ainda, os PCNEM se conduzem por meio da noção de competências e de habilidades a serem desenvolvidas, afirmando-se a busca pela construção de identidade social e política como meio de viabilizar o exercício da cidadania pleno, no contexto do Estado de Direito, visando a reciprocidade de direitos e de deveres entre o cidadão e o poder público (BRASIL, 1999, p. 85). Como já afirmado, isto nada mais é do que a continuidade dos preceitos dos DCNEM, sendo os PCNEM idealizados por técnicos e não especialistas das respectivas áreas, como indica Ferreira (2011).

Os PCNEM, portanto, parecem se assentar em uma contradição, ou seja, ao mesmo tempo em que afirmam uma cidadania mais ampla, repetem uma visão de cidadania restrita aos conhecimentos dos direitos e deveres. Na visão de Pereira, M. (2013, p. 55), estes documentos, ao negar à sociologia e à filosofia o papel de disciplina com *status* científico, com saberes autônomos e objetos próprios, não promovem a visão mais ampla da cidadania, e sim perpetuam àquela ótica que pretendem combater.

Além disso, Santos (2002) relembra a importância nestes documentos de reafirmar a introdução do aluno no mundo do trabalho. Desta maneira, também os PCNEM preconizavam o ensino (transversal) da sociologia para a compreensão das transformações do mundo do trabalho e do novo perfil de qualificação exigida, adaptando o aluno para a realidade. A lógica, no final das contas, é de adaptação.

Dando continuidade ao disposto nos PCNEM, foram editados as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Se de um lado o documento manteve o mesmo norte dos anteriores – especialmente firmando-se na lógica do ensino de competências e de habilidades, e voltado para a formação da cidadania e para o mercado de trabalho – de outro, deu outro olhar à sociologia, apresentando-a em campo específico. Este foco sobre a sociologia não é sem razão:

Importante comentar que não é à toa que a Filosofia e a Sociologia estão presentes enquanto disciplinas nesse documento de 2002, como também estão citadas nas DCNEM (1998) e PCNEM (1999). Se elas estão presentes é porque já conquistaram lugar em escolas por todo o país. E o documento, que trata do ensino médio nacional, não pode ignorá-las. A presença delas nesse documento é um reflexo de sua presença nas escolas. (AZEVEDO, 2014, p. 42)

Segundo o PCN+ (BRASIL, 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.

Quanto à sociologia, ela está apresentada nos PCN+ sobre três pilares: cidadania, trabalho e cultura. O primeiro refere-se a uma visão ampla da relação entre indivíduo e sociedade, incluindo daí a participação política, os movimentos sociais e os direitos do cidadão. Desta participação em sociedade decorre o conhecimento sociológico sobre o trabalho e, como produto do trabalho humano, emerge o conceito de cultura. Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 88-89), estes três elementos justificam-se porque: eles são os paradigmas teóricos e metodológicos clássicos das ciências sociais e das áreas afins (como

economia, direito, psicologia); eles permitem a compreensão do entorno do aluno, podendo gerar ações de transformação social; os três eixos se articulam com as demais disciplinas do currículo do ensino médio; e, por fim, é dever de uma sociedade globalizada primar por valores universais, como o da cidadania.

Observa-se, como bem focaliza Azevedo (2014, p. 42-43), que os PCN+ asseveram que não é papel da escola formar um ser totalizante, mas sim que o currículo é limitado às escolhas curriculares. Não seria o caso, então, de formar “mini-sociólogos”, mas para a sociologia o espaço seria de “formação básica do cidadão, com a abordagem aos conceitos estruturadores: cidadania, principalmente, e também cultura e trabalho” (AZEVEDO, 2014, p. 43).

A virada de perspectiva dos sentidos de sociologia na escola contidos nos documentos oficiais ocorre com a edição das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006. Diferentemente dos PCNEMs, as OCNEM foram elaboradas por uma equipe técnica e de cientistas sociais. Este documento foi resultado dos debates ocorridos a partir de 2004 envolvendo mudanças políticas e incluindo a comunidade acadêmica e seus agentes, conforme narra Azevedo (2014):

Em 2004, com o governo federal assumido pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) do MEC, organizou o Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, convocando as sociedades científicas para a discussão do currículo do ensino médio. A Sociedade Brasileira de Sociologia participou, primeiramente com a representação da professora Heloisa Martins (USP), depois substituída pelo professor Amaury Moraes (USP). O Fórum concluiu que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) precisavam ser reformulados. Foi prevista a elaboração de um novo documento com diretrizes pedagógicas, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (AZEVEDO, 2014, p. 44).

Dentro destas discussões também emergiu o parecer sobre o ensino de filosofia e de sociologia, elaborado por Amaury Moraes

(2007), visando revisar as DCNEM. Este parecer acabou se tornando a principal peça em favor da obrigatoriedade destas disciplinas, uma vez que nele argumentava-se pela importância do caráter científico e cultural das disciplinas escolares para a formação do indivíduo. Para alcançar os pressupostos da LDB, entre eles a preparação para a cidadania e para o trabalho, dever-se-ia contar com as disciplinas curriculares que dão acesso às informações de caráter elaborado (rigoroso, sofisticado, racional, crítico) sobre a realidade em que se vive, dominando instrumentos de intervenção e contribuindo para as transformações necessárias (MORAES, A. 2007, p. 242). Os conhecimentos sociológicos seriam fundamentais para que o jovem fosse capacitado para a continuidade dos estudos e também para o exercício da cidadania, entendida “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).

Desta forma, as OCNEM foram editadas sobre diferentes paradigmas, fortalecendo a campanha pela reinserção da sociologia nos currículos. 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 livro didático aprovado no PNL 2012 e 2015), nas OCNEM defendia-se a identidade de sociologia através do panorama histórico da constituição da disciplina no currículo escolar, possuindo um viés político de consolidação da disciplina para além de uma visão ideológica da mesma (CASÃO; QUNTEIRO, 2007, p. 233-234).

Nas OCNEM questionou-se o vazio da expressão “formar o cidadão”, atribuindo a relação mais aos temas tratados pela área do que a uma natureza ideológica própria, afirmando:

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

Para Ferreira (2011, p. 75), o documento “propõe uma visão sobre o conhecimento escolar de sociologia que remete a um processo de reconstrução da realidade e as suas implicações lógicas a partir da ciência”, demonstrando assim a forte mudança com os demais programas. Assim, a partir dos conteúdos tratados pela sociologia e tendo em vista os paradigmas da desnaturalização e do estranhamento, seria possível dotar o aluno de uma linguagem e de um conhecimento próprios da área, contribuindo assim para a formação do jovem cidadão (BRASIL, 2006a, p. 105).

Como aponta Luiz Moraes (2009, 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. Primou-se nas OCNEM, sobretudo, dotar o aluno do olhar sociológico, que parte da sua relação da sociologia escolar com a sociologia científica (da academia), ao mesmo tempo em que a disciplina justifica-se pelo olhar sociológico sobre a realidade, afastando o *slogan* clichê e, ainda, da falácia de atuação política (MORAES, L. 2009, p. 162-163). Poderíamos dizer, então, que à sociologia escolar teria como finalidade instigar a chamada “imaginação sociológica” que Mills (1975) defende.

Porém, as OCNEM guardam um aspecto paradoxal da crítica à relação cidadania-sociologia, vez que creditam à escola o 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 e a sociologia (por seus temas e teorias)

serviriam 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).

Pondera-se que esta visão está alinhada com o parecer de Amaury Moraes (2007) e com a perspectiva de enfrentamento para que enfim fosse aprovada a obrigatoriedade da sociologia em todo o território nacional. Guardados os limites das OCNEM, com esta foi possível romper os paradigmas reinantes até então nos documentos oficiais para o ensino das ciências sociais, abrindo-se portas para outras lutas, inclusive do/no campo acadêmico. Foi através das OCNEM e do parecer que ficou mais latente a preocupação de afastar o caráter ideologizado comumente ligado à disciplina. Centralizando-se nos princípios epistemológicos das ciências sociais, a atuação política seria uma consequência de todo o processo educacional, cultivando-se uma visão da escola como espaço de transição para o mundo político.<sup>41</sup>

Deve-se destacar que os documentos não garantiam a existência da sociologia nas escolas, que somente se deu com a aprovação do Parecer nº 38/2006 (BRASIL, 2006a), introduzindo a sociologia e a filosofia como disciplinas obrigatórias para o ensino médio (BRASIL, 2006b). Curiosamente, mesmo com a difundida inclusão da sociologia nos currículos estaduais<sup>42</sup>, somente pela obrigatoriedade por lei que se poderia garantir a oferta da disciplina em todo o território nacional. Isto porque, como concluíra Amaury Moraes (2007), outras disciplinas que sequer constavam como obrigatórias na LDB, não tinham a sua existência questionada, enquanto que a sociologia é continuamente acusada de imprópria ou dispensável, muito em razão da ausência de tradição. Com tudo isso, a sociologia parece ser motivo de disputa contínua, mesmo porque para a sua existência tem sido necessária a obrigatoriedade como disciplina, o que vai à contramão das reformas educacionais neoliberais que enfraquecem a ideia de disciplina, como aponta Luiz Moraes (2009).

---

<sup>41</sup> Houve outras produções, para além dos currículos, que também impulsionaram a luta pela obrigatoriedade e foram legitimando a sociologia na escola. Uma delas é a Coleção Explorando o Ensino, de iniciativa do MEC, que em 2010 publicou o caderno de Sociologia, organizado pelo professor Amaury Cesar Moraes e que contou com a participação de diversos professores do campo sociológico.

<sup>42</sup> Ainda que haja discussões da autonomia estadual, especialmente suscitada pelo estado de São Paulo.

Neste contínuo de mudanças e em razão do contexto político, social e educacional vivenciado a partir dos anos 2000, novas políticas curriculares começaram a ser forçadas. Segundo Oliveira (2014), foi justamente neste impulso, no qual não me deterei aqui em razão dos limites deste trabalho, que foram editados novos documentos para o ensino médio. As DCNEM, então, foram alteradas em 2012 (BRASIL, 2012), demarcando rupturas e inovando em termos de linguagem e referencial teórico assumido. Para Oliveira (2014, p. 645), as novas diretrizes preconizavam quatro dimensões da formação humana (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) em que se pautavam, sobretudo, como categorias conceituais dos princípios educativos, sendo base para o desenvolvimento curricular. Vigoraria também uma severa crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, colhendo nas novas DCNEM uma aproximação do que já vinha se discutindo no espaço do ensino de sociologia, especialmente na aproximação com a cientificidade e a pesquisa.

Urge ressaltar que as DCNEM de 2012, embora direcionem as disciplinas (inclusive a sociologia) nominalmente, passaram também a incorporar outro entendimento de interdisciplinaridade, visando à integração das diferentes áreas do conhecimento. Assim, consta do art. 8º que a interdisciplinaridade passa pela interação e articulação dos “diferentes campos de saberes específicos”, e que mesmo com a organização por áreas de conhecimento não se “dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados”. O que se preconiza é um saber relacional.

Destarte, foi também pelas novas DCNEM que se tornou mais urgente o debate sobre a Base Nacional Curricular Comum e de propostas para os conteúdos dos livros didáticos, o que será tratado a seguir<sup>43</sup>.

De todos estes documentos, percebe-se a mudança de paradigma do ensino de sociologia, especialmente pelas modificações de perspectiva dos propósitos educacionais mais gerais, mas muito fortemente pela evidente presença de especialistas das ciências sociais na elaboração das propostas curriculares. Estes especialistas, não à toa, participaram também ativamente das lutas pelo retorno da sociologia aos currículos. Uma das características observadas dessa mudança é o

---

<sup>43</sup> Há muitas questões em torno das políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), mas que fogem a este trabalho. Além disso é sempre preciso lembrar que entre o currículo e a prática escolar há diversas mediações, apropriações e sentidos distintos, o que se mostra uma vasta área a se pesquisar.

privilégio das bases científicas, muito mais que práticas, visando aproximar à sociologia enquanto ciência, legitimando-a por esta razão, o que pode ser devido à aproximação do campo científico (dos especialistas) do campo escolar, compondo, *paripassu*, o denominado subcampo do ensino de sociologia. Há uma nova identidade, um novo *habitus*, próprio da articulação do campo em formação, que exige novos paradigmas.

Na leitura de Ferreira (2011, p. 83-84) acerca dos documentos curriculares, a disputa se daria na oposição entre um currículo mais técnico e outro mais reflexivo, por consequência “do movimento de objetivação do conhecimento escolar, onde a racionalidade técnica suplanta a reflexiva” (FERREIRA, 2011, p. 83).

Ainda para o autor, baseando-se na distinção weberiana entre racionalidade axiológica e racionalidade instrumental, o conhecimento instrumental é aquele excessivamente preocupado com as questões formais e técnicas e que visam ao ajustamento social. A formação para a cidadania, ainda preconizada, é o melhor exemplo desta lógica de ajustamento. De outra ponta, o conhecimento reflexivo preocupa-se com as premissas valorativas da sociologia e com seus projetos de intervenção, valendo-se a da crítica social, questionando os próprios fins da sociologia. Assim sendo, a sociologia escolar estaria assentada nestas duas noções de conhecimento, que caminham para o “aprendizado das questões morais impostas pelas regras socialmente dominantes e, ao mesmo tempo, a uma prática de ensino mais problematizante, a partir de noções que busquem desenvolver nos educandos o questionamento [...]” (FERREIRA, 2011, 84).

A leitura acima chega a um bom termo do contido nos documentos oficiais que compõem o currículo para o ensino de sociologia, e que reverberam na produção dos livros didáticos. A dualidade apresentada demonstra, sobretudo, as contradições próprias das lutas para a legitimação do campo.

### **3.2.2 Os novos guias curriculares: o ENEM e a Base Nacional**

Ao se apresentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como algo “novo”, refere-se especialmente ao mais recente debate em torno dessas duas políticas curriculares e que alcançam o ensino de sociologia. Sabendo dos limites deste trabalho, este tópico procura apresentar algumas leituras acerca destas políticas, as quais auxiliam a compreensão da produção dos

sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos. Se, de um lado, o ENEM parece se mostrar mais dinâmico porque desde a sua criação tem alterado as suas finalidades e formatos, por outro a BNCC ainda está em processo de finalização, sendo moldada em um novo contexto para a sociologia, qual seja, a recente reforma do ensino médio. De todo modo, em ambos os casos pode-se perceber se há confluências na busca por consensos em torno do currículo de sociologia.

Especificamente sobre o ENEM, este tem se mostrado um forte operador curricular, na medida em que ele apresenta um modelo de prova para acesso ao ensino superior, unificado para todo o território nacional. Nos livros didáticos analisados neste trabalho, por exemplo, há comumente menção ao ENEM, apresentando-se quadros de questões do exame para treinamento dos temas e conteúdos.

Conforme explica Souza (2017, p. 226-228), o ENEM foi criado em 1998 com o objetivo inicial de avaliar as competência e habilidades desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio, mas, em 2009, houve uma reformulação do exame, que passou a ser utilizado como forma de seleção unificada para ingresso no ensino superior.<sup>44</sup> Resumindo:

Além de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Compreende-se que a definição destes objetivos redesenha a função do ENEM, como processo avaliativo, assumindo três questões principais: avaliar a educação básica, ser um processo seletivo para ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo da escola média (SOUZA, 2017, p. 229).

Como operador curricular de forte envergadura, o ENEM funciona como agente legitimador de saberes, “privilegiando disciplinas,

---

<sup>44</sup> Algumas instituições têm aos poucos dispensado seu exame próprio para aderir integralmente ao ENEM como forma de ingresso ao ensino superior. A participação da sociologia nos exames de vestibular não é unanimidade e depende da autonomia da escolha de cada instituição. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) as disciplinas de sociologia e filosofia foram incluídas para o vestibular 2018.

formas e conteúdos localizados, patrimônios dos centros de referência da produção de pensamento social” (LIMA, 2017, p. 129). Sem adentrar nos meandros do exame, o mesmo baseia-se nos componentes curriculares anteriormente apresentados (DCNEM, PCNEM, OCNEM) e na sua matriz de referência e, justamente por isso, desde a sua primeira edição incluiu os saberes próprios da sociologia. Porém, tanto pela obrigatoriedade desta disciplina quanto pelas modificações dos objetivos do exame, a sociologia passou a constar com questões próprias, dentro da matriz de referência de ciências humanas e suas tecnologias. Melhor explicando, o ENEM privilegia o tratamento interdisciplinar das matérias do ensino médio, avaliando por área de conhecimento. Assim, como pondera Souza (2017, p. 254), deve-se ter o cuidado para não reproduzir o discurso que as ciências sociais são secundárias no exame, pois há um formato próprio dele e, ainda, sobre a disciplina de sociologia há poucos consensos sobre o seu currículo.

De todo modo, tomando os estudos de Souza (2017) e de Lima (2017), que tiveram o ENEM como objeto e mapearam as questões referentes à área das ciências sociais/sociologia, torna-se possível apresentar algumas conclusões sobre a presença da sociologia neste exame, entre os anos de 2009-2016.

Seguindo a matriz teórica de Bernstein de classificação, Souza (2017) propõe-se verificar como o currículo interno do ENEM é gerado, para então perceber os sentidos da organização disciplinar da sociologia. Para a autora,

o ENEM ressignifica aquilo que se pode conceber como conhecimentos temáticos das Ciências Sociais escolares na medida em que se seleciona, refocaliza, reloca e redesenham-se outros discursos para constituir sua própria ordem e ordenamentos no campo da recontextualização curricular oficial (SOUZA, 2017, p. 289).

Neste contexto, o ENEM se apresentou muito mais próximo do disposto no sistema de competências e temáticas propostas pelos PCNEM e PCN+, abordando categorias (em forma de temática) como cidadania, movimentos sociais, direitos, cultura, trabalho, política, Estado, poder, entre outras. Em contraposição, os conceitos mais sociológicos, que seriam mais próximos de um tratamento mais disciplinar (como visto nas OCNEM), não estariam muito presentes nas provas, concluindo-se que “os conceitos sociológicos, ainda que

presentes no exame, figuraram mais no universo da habilidade de leitura dos estudantes do que de conhecimentos prévios da disciplina.” (SOUZA, 2017, p. 296).

Por sua vez, Lima (2017), que se valeu do mesmo referencial teórico da autora anteriormente citada e de *software* de análise qualitativa, demonstrou em sua análise que a abordagem da sociologia apresenta-se multidisciplinar, geralmente aliada à história e à geografia. No entanto, percebeu-se que há tendência de que a sociologia acolha temas-objetos que escapam à previsão do edital, especialmente trazendo à tona o reconhecimento de grupos historicamente silenciados (como negros, indígenas, mulheres, homossexuais), ao mesmo tempo em que se observa a intensificação do isolamento das disciplinas escolares no interior do exame (LIMA, 2017, p. 145-147).

Desta maneira, a sociologia parece assentar-se em uma dupla significação, estando gradualmente mais classificada (ou seja, mais marcada pelo isolamento), enquanto que transita interdisciplinarmente, por conta de seus temas, seus conceitos, suas teorias, sua crítica (racional-científica) às questões mais amplas da vida social, dilema que expressa a situação do subcampo do ensino de sociologia.

A BNCC, por seu turno, como documento normativo e de política de Estado, tem como finalidade ser a base para os currículos em todo o território nacional. A necessidade de elaboração de uma base nacional está assentada no princípio democrático preconizado desde os anos de 1980, estando prevista na Constituição a configuração de um currículo mínimo comum, conforme art. 210 (BRASIL, 1988) e reforçada na LDB de 1996. Com a edição dos DCNEM de 2012, mais fortemente se desenhou o imperativo de se pensar a base nacional, sendo reforçada no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE de 2014).<sup>45</sup>

Se de um lado, a construção da BNCC tem como escopo a busca por consensos, os princípios universais de uma época (SILVA, ALVES NETO, VICENTE, 2015), de outro, há certa dificuldade dos agentes envolvidos no subcampo do ensino de sociologia em encarar esta tarefa (OLIVEIRA, 2014). Esta resistência pode estar alinhada com a própria dificuldade do campo em construir uma identidade própria e consensos, não sendo a sua área estável em legitimidade. De todo modo, como

---

<sup>45</sup> A BNCC vem também a confirmar o papel da União em seu caráter de regulador da qualidade do ensino, estando aliado aos sistemas nacional de avaliação, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a Prova Brasil, o ENEM e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (BURGOS, 2017, p. 109).

indica Burgos (2017, p. 110)<sup>46</sup>, os processos de construção destes documentos são palco de muitas disputas entre diferentes agentes de variados campos, dentre eles as associações científicas e profissionais. A Base, assim, apresenta-se como um forte elemento de legitimação dos saberes (porque é currículo) e das disciplinas, especialmente à sociologia em seu histórico de intermitência. Por isso,

O movimento pelo retorno da sociologia à educação básica foi constantemente acompanhado pela discussão sobre o delineamento de um currículo mínimo de caráter nacional para a disciplina. Essa discussão, por sua vez, sempre esteve associada à inquietação segundo a qual a sociologia escolar não possui uma identidade bem constituída ou de que a sua inserção nesse nível de ensino ainda é instável. Dito de outra forma, a estabilização do conteúdo curricular da disciplina e a sua homogeneização, em âmbito nacional, tendem a ser pensadas como antídotos para o dilema que consensualmente se expressa através da hipótese de intermitência histórica da sociologia. (MEUCCI, BEZERRA, 2014, P. 87-88)

O processo de construção da BNCC é longo e complexo, envolvendo diferentes agentes governamentais ou não, e pretende-se democrático, com abertura para amplo debate com toda a sociedade. Detalhando o processo de elaboração da BNCC, Silva, Alves Neto e Vicente (2015)<sup>47</sup> explicam como foram compostas as comissões para a elaboração das primeiras versões da base, tendo como limite o ano de 2015. Embora alinhado às instituições de ensino superior no eixo sulsudeste, os autores concluem que a elaboração de políticas públicas para a educação tem consagrado uma pluralidade de agentes e instituições nos processos decisórios, havendo um rodízio de grupos e mesclando agentes do governo, especialistas das áreas e debate com a comunidade. Isto pode refletir um bom marcador democrático, e também pode

---

<sup>46</sup> Este autor também compôs a comissão de especialistas da área de sociologia no âmbito da elaboração da BNCC.

<sup>47</sup> Artigo que apresenta maior detalhamento dos fundamentos da BNCC e do processo de elaboração, inclusive porque Ileizi Silva, coautora, participou da elaboração das propostas.



demonstrar a complexidade de orientações e interessem que compõem os documentos curriculares.

A primeira versão da BNCC apresentada em 2015 (que não se encontra mais disponível para consulta), de forma mais geral, trouxe muitas continuidades com os PCNEM, e algumas descontinuidades. Recortando para o nosso interesse mais imediato nesta pesquisa, segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 339-340), estariam presentes a ideia de formar para a cidadania, tida como direitos e vivência democrática. Esta vivência democrática é entendida como o reconhecimento de todos, com a promoção da igualdade de oportunidades. Esta versão foi muito criticada (especialmente pelo campo acadêmico), concluindo-se haver em sua proposta uma intenção de reforçar os sistemas de avaliação em larga escala, reforçando o controle do currículo nas escolas e deixando pouca autonomia aos professores.

Para a sociologia, explica Burgos (2017) que a comissão valeu-se dos documentos curriculares federais (PCNEM, OCNEM) e dos currículos estaduais, para assim compor quais seriam os mínimos consensos em torno do ensino de sociologia. Segundo o autor (BURGOS, 2017, p. 120), a comissão preconizou a valorização de dois aspectos fundamentais: o potencial da sociologia em funcionar como ponte entre a vida escolar e fora dela, e, a sua condição de ciência voltada para a reflexão da vida em coletividade, cabendo problematizar os efeitos da desigualdade social e a potencialidade da diversidade. Este seria o espírito e o eixo condutor da BNCC voltada ao ensino de sociologia.

Avançando, em abril de 2016 foi publicada a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016b), cujo escopo foi o de “fazer com que a sociologia sirva como poderosa e insubstituível ferramenta para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política do estudante, abrindo espaço para que ele próprio formule novas perguntas [...]” (BURGOS, 2017, p. 121-122). Além disso, preconizou-se um ensino de sociologia que perceba a complexidade dos fenômenos sociológicos e suas diferentes possibilidades de interpretação.

Sem alongar demasiadamente a respeito da base, é necessário frisar que este debate não está encerrado, uma vez que não há a versão definitiva divulgada e no percurso de sua construção houve mudanças políticas significativas. Em agosto de 2016, por meio de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, tomou posse na presidência o vice, Michel Temer, e desde então diversas reformas (que alcançam todas as

áreas) têm tomado força, e mais especialmente as reformas sociais, que envolvem o ensino, os direitos trabalhistas e os direitos previdenciários.

Neste contexto, no final do ano de 2016, por meio de medida provisória (BRASIL, 2016a) reformou-se o ensino médio, e esta foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), retirando a obrigatoriedade da disciplina de sociologia dos quadros escolares (entre outras medidas e disciplinas retiradas). A reforma vem sendo criticada por seu caráter antidemocrático e de aprofundamento das desigualdades sociais no país, além da sombra que paira sobre a sua aplicação.<sup>48</sup> Por conseguinte, o MEC indisponibilizou as versões anteriores da base, cujo processo de finalização resta obscuro. A versão para o ensino fundamental foi publicada em março de 2017, aguardando a publicação para o ensino médio.

Diante da retirada da sociologia e de outras áreas, como filosofia, educação física e artes, diversas entidades manifestaram-se contra a reforma e contra a exclusão destas disciplinas da escola, culminando em alteração na lei que passou a exigir que a BNCC incluía “estudos e práticas” de sociologia em seu conteúdo. Ante a inexistência, até agora, da publicação da terceira versão da base, resta a incerteza se a sociologia será abordada como uma área de conhecimento autônoma ou se figurará como saber “transversal”. De outra banda, a BNCC ganha importância ainda maior como meio de legitimação do ensino de sociologia, pois a sua existência é novamente incerta.

Portanto, fica em aberto a avaliação deste contexto, a implicação da sociologia na escola especificamente e também as políticas públicas, como a do livro didático. Este, por sua vez, assume especial importância na permanência das disciplinas escolares, uma vez que os editais foram lançados à revelia da publicação da base e dos rearranjos provocados pela nova lei.

### 3.3 O PNLD COMO CURRÍCULO DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é também componente curricular, estando envolto nas políticas públicas curriculares. Este programa não só orienta os conteúdos dos livros

---

<sup>48</sup> Gostaria ainda de lembrar as diversas manifestações de sindicatos, associações, instituições e diferentes agentes contrários à reforma com um todo, destacando a recente educação da Revista Educação & Sociedade, com Dossiê dedicado à discussão da reforma (ou contrarreforma, mais apropriadamente), conforme vol. 38 no. 139 Campinas abr./jun. 2017.

didáticos, mas também formata todo o material escolar do gênero, traduzindo uma série de interesses sobre ele. As expectativas sobre o ensino de sociologia e seus significados são também traduzidos nos livros didáticos, mediados pelo PNLD. Desta forma,

[...] quero dizer que muitas são as demandas que recaem sobre o ensino da sociologia, expressas também, conseqüentemente, na sua produção didática em livro. Os textos curriculares do campo da recontextualização oficial (orientações, parâmetros, editais e guias do PNLD produzidos sob o aval do ministério da educação) apresentam uma ampla gama de conteúdos, competências e habilidades a serem apropriadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem da sociologia. [...], essas demandas estão presentes nos livros didáticos analisados, mas esses mesmos livros também influenciaram os textos curriculares oficiais [...] (MAÇAIRA, 2017, P. 74)

Através desta passagem de Maçaira (2017), podemos avançar no contexto de produção dos livros didáticos, contextualizando-os como política curricular. Deve-se destacar que o PNLD tem tomado maior importância na análise dos contextos do ensino de sociologia, compreendendo-o como formador do currículo (SOUZA, 2017; MAÇAIRA, 2017), nos processos de escolha do livro (CAVALCANTE, 2015), e na utilização pelo professor do livro didático aprovado no PNLD (QUEIROZ, 2016).<sup>49</sup> Assim, torna-se indispensável apresentar, ainda que brevemente, o programa para em seguida situá-lo no contexto da sociologia.

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 a 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, entre outras atribuições de controle político (FREITAG; MOTTA, COSTA, 1993, p. 12-13). Do período, destaca-se o Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, que tratava da elaboração e da utilização do livro didático, sendo livre a sua produção e importação.

---

<sup>49</sup> Estes dois últimos são trabalhos fruto da conclusão do Mestrado Profissional da FUNDAJ.

Além disso, definia que o livro didático eram aqueles livros que continham, integral ou parcialmente, a matéria das disciplinas dos programas escolares.<sup>50</sup>

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 promovia 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”.

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 com o controle ideológico e de mercado. Em especial ao controle ideológico, explica Gabriela Silva (2015) havia a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), a qual fazia o processo de seleção dos manuais didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) somente vai ser instituído após o regime militar, representando “a democratização do aparato burocrático educacional do Estado brasileiro, que realiza um *accountability* do processo de seleção dos manuais” (SILVA, G., 2015, p. 76).<sup>51</sup>

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 e a ideia de reutilização. Diante de outro contexto político e econômico, e na promulgação da Constituição Federal que imputou ao Estado o dever em atender o educando em todas as etapas escolares por programas de material didático escolar, o programa sofreu alterações. Para Sousa (2017, p. 191), as alterações colhidas a partir dos anos de 1980 modificam totalmente o sentido do livro didático enquanto política pública, uma vez que na CNLD o livro didático teria uma conotação

---

<sup>50</sup> Outra definição de livro didático não foi localizada na legislação brasileira atual.

<sup>51</sup> Deste período, destaca-se o estudo de: Perucchi, Luciane. 2009. Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

reguladora, antiliberal e antidemocrática, ao passo que no PNLD assenta-se em uma proposta democrática e republicana.

Estes novos sentidos são reforçados na constatação de Munakata (2012, p. 61), que aponta que foi a partir de 1996 que foi instituída a avaliação prévia dos livros didáticos, que passaram a ser examinados por especialistas, fazendo o elo entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Em 1997, a política do livro didático passou a integrar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado ao Ministério da Educação (MEC), contemplando os orçamentos específicos para esta política pública.

O PNLD foi ampliado e consolidado no Decreto nº 7.084/2010<sup>52</sup>, o qual instituiu a universalização do acesso ao livro didático, com a distribuição gratuita dos livros didáticos a todos os níveis do ensino básico; implantou a avaliação através do Guia de Livros Didáticos; vedou determinadas atuações de editoras e livreiros nas escolas; e, entre 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).<sup>53</sup> 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

---

<sup>52</sup> Além de diversas portarias e resoluções editadas pelo FNDE que dizem respeito à política do livro didático e também ao “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE). Para melhor contextualização da criação e expansão do PNLD no Brasil, ver a tese de Cassiano (2007) e artigo recente de SOUSA (2017).

<sup>53</sup> Há recente alteração da lei, tendo sido revogada pelo Decreto Presidencial nº 9.099/2017. Considerando o recorte temporal deste trabalho, não me deterei na análise do novo decreto mas que, em um primeiro olhar, parece ter se voltado para abrangência de outros materiais didáticos e ainda reformulações no processo de escolha, abrindo-se brechas para a centralização nas redes de educação (e não mais nas escolas).

títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

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. (MEC, 2017)

Dentro deste panorama, irradia o aspecto de mercadoria que carrega o livro didático, conforme asseverado por Munakata (2012). Ainda que este decreto tenha limitado a atuação do *marketing* das editoras junto às escolas e aos professores, é sabido que a publicidade é intensa e o interesse sobre o mercado do livro didático maior ainda. Os números certamente impressionam: recentemente, Sousa (2017, p. 188) apresentou dados de faturamento editorial entre obras gerais e livros didáticos, entre 2012-2015, demonstrando que mesmo que a quantidade de obras gerais seja o dobro, o faturamento sobre livros didáticos é muito superior. Considerando somente a área temática, os livros didáticos respondem a quase metade das obras produzidas no mercado.

Deve-se anotar, ainda, que os editais do PNLD são voltados diretamente para os editores, sendo eles os grandes mediadores e interessados na política do livro didático. Por isso, no estudo de Cassiano (2005; 2007) se avalia que as empresas de cunho familiar, como FTD, Saraiva, Ática, Scipione, Brasil, IBEP e Moderna, foram aos poucos reconfiguradas a partir do século XXI para grandes conglomerados com capital estrangeiro. Assim, segundo Cassiano (2005/ 2007), 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 recordes.

Deve-se notar que os dados editoriais trazidos por Cassiano (2007) referem-se ao PNLD de 1985 até o ano de 2006. Mas, ao se buscar no FNDE, o PNLD de 2015 (último programa concluído), 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, o que será melhor detalhado a seguir. Com o edital para o novo PNLD 2018 já em vias de finalização, verifica-se que os livros aprovados compreendem os mesmos grupos editoriais que Cassino (2007) estudara.

Para Cassiano (2005, p. 283), três aspectos são 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. Estas características, portanto, tornam o livro didático o grande ‘filão’ do mercado editorial, o qual investe fortemente na produção de livros didáticos.

Além do enfoque nos editores e do livro como mercadoria, o PNLD promove a conformação dos currículos das disciplinas. Apple (2006, 264-265), neste sentido, critica este aspecto das políticas de distribuição de livros, que padronizam os materiais didáticos e engessam o conhecimento.<sup>54</sup> Seguindo nesta trilha, o PNLD realiza uma seleção de saberes hierarquizados, centralizando as escolhas, conforme:

O Edital do PNLD que orienta os critérios de avaliação dos livros (inclusive quanto aos seus conteúdos) para as editoras é elaborado por uma Comissão Técnica composta por um representante de cada área que, por sua vez, nomeia os pareceristas avaliadores. Neste aspecto, o PNLD é uma ‘operação’ centralizada de avaliação do material escolar que, se não impede a autonomia do professor e da escola na escolha do material, limita seu leque de alternativas, pois o catálogo de possibilidades resulta de uma seleção realizada

---

<sup>54</sup> Porém, não se pode esquecer o alerta de Munakata (2012, p. 63), referindo-se à Chartier, que entre a ortodoxia que o editor e autor pretendem impor à leitura da sua obra, há a liberdade de apropriação tanto por professores quanto por alunos, que significam e usam o livro didático de inúmeras formas. Essa é uma das críticas que recaem sobre os trabalhos acerca dos livros didáticos, que pouco aprofundam a recontextualização do livro nas mãos de professores e alunos.

pela equipe nomeada pelo MEC. (MEUCCI; BEZERRA, 2014, p. 92)

Esta operação centralizada envolve uma série de etapas e agentes, de diferentes campos. Os procedimentos do edital, previstos em lei, passam pela inscrição (entrega de exemplares, declaração de direitos autorais), triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, escolha, negociação, contratação, distribuição, dentre outros. Desta maneira, há diferentes interesses no PNLD, envolvendo o campo político, o econômico, o acadêmico, o de ensino, enfim, uma série de agentes que vão modelar os currículos para o ensino de sociologia através do livro didático. Interessa, assim, saber quais são as concepções de sociologia defendidas nos editais do PNLD, traduzidos nos Guias do Livro Didático.

### 3.3.1 A Sociologia no PNLD

A sociologia passou a participar do PNLD com o programa de 2012, uma vez que a sua obrigatoriedade nacional deu-se somente em 2008. Assim, até o momento há dois editais concluídos em que a sociologia fez parte, PNLD 2012 e PNLD 2015, estando em fase de finalização o PNLD 2018.<sup>55</sup>

Os editais do PNLD direcionam a formatação do livro didático desde seus componentes formais até os seus conteúdos. São indicados o limite de páginas; os dados na capa (informação do componente curricular, autores, editora, entre outros), da lombada, das capas internas, da folha de rosto; a inclusão da letra do hino nacional; o tipo de folha e o seu tamanho; enfim, uma gama de determinações precisas. Além disso, o livro de sociologia é confeccionado em volume único, contendo proposta pedagógica única e com progressão didática que articule os três anos do ensino médio. Por isso, o livro de sociologia é consumível, ou seja, fica com o aluno desde o primeiro ano do ensino médio, não sendo devolvido após o ciclo escolar.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Os editais geralmente são lançados pelo menos 2 anos antes da efetiva distribuição, haja vista o longo processo de aprovação e aquisição dos livros. O edital para o ano de 2018 está em período de escolha pelas escolas, ainda não finalizando o processo para a distribuição.

<sup>56</sup> Porém, as reformas do ensino médio e da lei do PNLD poderão conduzir para mudanças neste formato.



Focalizando nos dois editais finalizados (publicados respectivamente em 2009 e 2012)<sup>57</sup>, eles se assemelham na forma e em conteúdo. Um destaque é o direcionamento: o primeiro destinava-se aos “alunos do ensino médio”, enquanto que o segundo engloba “professores e alunos da rede pública”, passando a entender que o professor também é consumidor do livro didático e que o livro é parte da construção pedagógica.

Considerando o conteúdo a ser avaliado nos livros didáticos, os editais seguem as recomendações mais amplas contidas na legislação e documentos norteadores, como a LDB, as DCNEM, os PCNEM e as OCNEM. Com base neles, os editais definem quem é o aluno a quem os livros didáticos se destinam. Por isso, afirmam uma ‘condição juvenil’, devendo reconhecer que os alunos estão inseridos em situação sociocultural particulares, indicando a importância da interdisciplinaridade. Em relação aos documentos oficiais, preconizam-se conteúdos que auxiliem na formação pessoal, para o trabalho e para a participação cidadã.

Especificamente, para a sociologia, os editais têm idêntica apresentação da disciplina, modificando os critérios de avaliação em apenas cinco pontos. Nas limitações deste trabalho, que não pretende ‘reavaliar’ as obras didáticas, verificam-se nos editais que se têm a preocupação em compreender que a disciplina de sociologia contempla os conhecimentos das ciências sociais (sociologia, antropologia e ciência política) e que ela se presta à ‘alfabetização’ científica do aluno. Então, assentam-se os sentidos de sociologia tanto pela cientificidade, quanto pela desnaturalização e crítica da vida social, que deverá ser feita pela inquirição e investigação dos fenômenos sociais.

Os critérios utilizados para avaliar o componente curricular de sociologia, os quais são os mesmos nos dois editais, são mais explícitos em relação aos princípios que os livros didáticos devem apresentar e qual tratamento devem oferecer em relação a eles. Assim, defende-se a pluralidade de análises sociológicas, uma abordagem que possibilite ao aluno apropriar-se da linguagem própria das ciências sociais e que através dela possa ter ferramentas para análise do mundo social, compreendendo a sua própria condição no mundo. Prima-se também pela desnaturalização e pela crítica de valores, de instituições e de práticas, além de outros critérios.

---

<sup>57</sup> Todas as informações acerca dos editais foram extraídas de Brasil (2009 e 2013).

A partir dos editais, os livros didáticos inscritos passam pela avaliação da equipe nomeada pelo MEC. Aqui, é importante destacar que as Comissões Técnicas integram professores e pesquisadores, da rede pública e da particular, do ensino superior e do básico. Assim, embora haja uma instituição de ensino superior responsável e a equipe seja, em sua maioria, ligada a este nível de ensino, há uma confluência de agentes de diferentes campos.<sup>58</sup>

No entanto, é significativo que estes avaliadores que têm vínculo com o ensino básico possuem forte ligação com o ensino superior e, mais especificamente, com o subcampo do ensino de sociologia. No primeiro guia (PNLD 2012), nota-se que foi avaliadora coautora de um dos livros didáticos aprovados no edital seguinte (Fátima Ivone de Oliveira Ferreira), cuja vinculação é o Colégio Pedro II, que hoje participa do Mestrado Profissional em sociologia, apresentando-se esta dupla dinâmica do subcampo do ensino de sociologia. Para o PNLD 2015, dos seis avaliadores com vinculação com o ensino básico, dois deles defenderam dissertações tendo como objeto o livro didático (Cassiana Takagi e Fábio Desterro).

Os demais avaliadores e coordenadores também são nomes amplamente conhecidos no subcampo do ensino de sociologia, tendo forte produção nesta área (inclusive referenciada nesta dissertação). Assim sendo, ainda que haja participação dos professores nos processos avaliativos dos livros didáticos, a vinculação que prepondera é do subcampo do ensino de sociologia, enquanto campo científico.

Desta forma, o processo do PNLD apresenta um forte legitimador do subcampo do ensino de sociologia, possibilitando a reunião dos interesses dos diferentes agentes em torno da disciplina e do seu material didático. As avaliações dos livros, em último termo, passam pela aprovação do subcampo, formado por especialistas, centralizando o formato e os conteúdos dos livros didáticos – e, por conseguinte, do ensino de sociologia.

Esta observação passa também pelas instituições responsáveis pela avaliação do PNLD de sociologia, que nos três anos de edição (2012, 2015 e 2018) concentrou-se no eixo sul-sudeste sendo no PNLD 2012 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no PNLD 2015 a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no PNLD 2018 a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estes locais têm forte

---

<sup>58</sup> A lista completa da equipe responsável pelo Guia e avaliação está disponível nos Guias de Livro Didático. No PNLD 2012 listou-se 15 avaliadores e, no PNLD 2015, 26 avaliadores.

vinculação com o ensino de sociologia enquanto subcampo, mas também revelam o quanto da produção legitimada está vinculada a estas regiões. O mesmo se verificará quando da autoria dos livros didáticos, havendo uma conformação espacial (na posição do campo) de quem produz e avalia os materiais didáticos.

Por isso, conforme suscitado por Maçaira (2017, p. 56), há uma dupla formatação do currículo no livro didático, dando-se tanto pelo contexto regulador, quanto pelos pareceristas, que advém da academia e do ensino básico. É isto que Meucci e Bezerra (2014) já aventavam como hipóteses em seu trabalho, que tem como consequência a centralização dos conteúdos de sociologia, em uma espécie de nacionalização, em detrimento das diferenças regionais:

[...] ainda que os grupos de avaliadores sejam compostos por especialistas das diferentes regiões, a produção dos livros está escandalosamente concentrada no Sudeste. No caso particular de sociologia, a maioria das editoras e dos autores é de São Paulo e do Paraná. Não houve nem um autor ou editora do Nordeste na primeira edição do PNLD. Assim, ainda que não possamos dizer que o PNLD fere a autonomia pedagógica proclamada na LDB, acreditamos que dois pontos devam ser discutidos: a) há uma espécie de nacionalização dos conteúdos escolares para o qual concorre a avaliação centralizada dos livros didáticos? b) como as secretarias estaduais de educação e os estabelecimentos escolares enfrentam, em seus contextos regionais, os conteúdos marcados pela centralização nas condições de avaliação e produção do material escolar? (MEUCCI, BEZERRA, 2014, p. 92-93)

Esta configuração do processo de avaliação do PNLD e sua proximidade com o campo científico remetem aos próprios guias.

Destarte, o guia de 2012 foi elaborado tendo em vista o processo de avaliação que resultou na aprovação de dois livros, entre os 14 inscritos, sendo eles: “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dácio Tomazi (Editora Saraiva), e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros (Editora do Brasil), ambos aprovados no edital seguinte.

Uma das preocupações observadas é a de realizar a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, afinal, este talvez seja o maior desafio para a sociologia no ensino médio, uma vez que traduz os sentidos dessa disciplina em um contexto educacional. No primeiro guia (BRASIL, 2012, p. 12-13), alertava-se para a preocupação de coibir a “tentação” de extrair mensagens comportamentais do estudo dos conceitos e das teorias, assim como de evitar o um ecletismo de concepções teóricas por vezes divergentes entre si para justificar uma suposta “neutralidade”, o que na verdade conduz a ideia de um “dever ser”, o que não auxiliaria no desenvolvimento de um *habitus* científico. Em verdade, o que parece estar em jogo é o sentido mais ideológico atribuído à disciplina, já presentes nos discursos de inclusão e exclusão da disciplina dos currículos, conformando nos livros didáticos este debate.

Continuando, o mesmo guia (BRASIL, 2014, p. 11) aponta que esta dificuldade de organização do conhecimento sociológico na escola é fruto do próprio histórico do ensino de sociologia, que restou ausente da escola por muito tempo, enquanto que a sociologia acadêmica se firmava. A conversão do conhecimento sociológico científico para um saber escolar exigiria ultrapassar uma transposição mecânica do saber universitário para o espaço escolar, para uma produção de natureza distinta da disciplina de referência, ou seja, exigiria uma definição dos campos. Assim, as ciências sociais no ensino médio deveriam superar a reprodução do saber acadêmico, criando condições de estimular os alunos a pensar o seu entorno e a compreender a sua vivência como parte de um processo social mais amplo.

No PNLD 2015, então, dos 13 livros impressos submetidos<sup>59</sup>, 6 foram aprovados, sendo estes o objeto deste trabalho, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Livros aprovados no PNLD 2015

LIVRO	AUTOR(ES)	EDITORA	ED.
Sociologia para o Ensino Médio	Nelson Dácio Tomazi	Saraiva	3ª
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Helena Bomeny e outras (4)	do Brasil	2ª
Sociologia	Silvia Maria Pereira de	Scipione	1ª

<sup>59</sup> O PNLD 2015 trouxe ainda como novidade o ‘livro digital’, dando suporte aos livros impressos (excetuados os livros Sociologia para Jovens do Século XXI e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, que não possuem versão digital aprovada).

	Araújo e outras (3)		
Sociologia Hoje	Celso Rocha de Barros e outros (3)	Ática	1ª
Sociologia em Movimento	Afrânio Silva e outros (19)	Moderna	1ª
Sociologia para Jovens do Século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira e outro (2)	Imperial/Novo Milênio	3ª

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Assim, percebe-se que de um edital para outro houve a ampliação de livros aprovados, impactando também na diversificação do material escolhido pelos professores. Destaca-se que metade dos livros possui reedição, participando do edital anterior (embora “Sociologia para jovens do século XXI” não tenha sido aprovado naquela oportunidade), o que também foi observado nas análises por Desterro (2016).<sup>60</sup>

Esta diversificação também teve impacto no volume de vendas dos livros didáticos e na hierarquia de adoção. Se no PNLD 2012 o livro de Nelson Tomazi havia sido o mais adquirido, no PNLD 2015 ele é superado por “Sociologia em Movimento”, com 2.420.496 unidades vendidas. Segue-se: “Sociologia em Hoje”, com 1.662.645 unidades; “Sociologia para o Ensino Médio” com 1.250.718 unidades; “Tempos Modernos, Tempo de Sociologia”, 1.043.676 unidades; “Sociologia”, com 917.432 unidades; e “Sociologia para Jovens do Século XXI”, com 259.107. Estes números também refletem o alcance da política do livro didático, que teve um 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 (conforme extraído do FNDE, 2017).

Falar do volume de vendas torna-se importante para perceber as editoras que estão mais à frente na ‘corrida’ do livro didático. Nota-se que os livros mais adquiridos são dos grandes conglomerados editoriais, sendo que as editoras Ática e Scipione pertencem ao mesmo grupo, tendo assim dois livros aprovados. As editoras menores e menos conhecidas, por sua vez, acabam tomando menor espaço no volume de vendas, o que também pode se tornar importante para pensar na conformação do livro didático.

Os dados traduzem em certa parte o que já foi afirmado sobre o livro didático, em especial como um bem simbólico e em suas

<sup>60</sup> No PNLD 2018 os mesmos livros do PNLD 2015 foram aprovados, com exceção de “Sociologia para o Ensino Médio”, de Tomazi, que não constou na listagem final.

multiplicas faces, entrelaçadas. 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, ainda que não abordado neste trabalho, pode-se pensar nos critérios de escolha dos livros pelos professores e nas mediações ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o guia do PNLD 2015 (BRASIL, 2014, p. 11) aponta com positividade para a renovação dos livros didáticos, tida como resultado da própria dinamização do ‘campo’, movimentado especialmente pelos eventos acadêmicos em torno do ensino de sociologia. O fato de haver mais livros inscritos refletiria também um amadurecimento das propostas para o ensino de sociologia, contribuindo para a sua “rotinização” na escola (ou seja, para pensar propriamente uma sociologia escolar, e não a transposição mecânica anteriormente criticada). No entanto, o guia (BRASIL, 2014, p. 12) apresenta desafios, que permanecem na esteira da mediação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Tal dificuldade é colocada como própria do campo científico, por ser “um desafio da comunicação científica e da disseminação da ciência para públicos leigos” (BRASIL, 2014, p. 12).

Dentro deste complexo de elementos, tem-se que o livro didático é um grande aglutinador das diferentes expectativas sobre o ensino de sociologia. Por isso, o próximo capítulo se dedica a compreender como este complexo objeto se encaixa na trama social e confere sentidos para o ensino de sociologia.

## 4 O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E OS SENTIDOS PARA A DISCIPLINA

### 4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Nesta seção quer-se situar o livro didático como um objeto de pesquisa, demonstrando os diferentes debates em que ele se insere. Muitos dos elementos aqui apresentados foram perpassados anteriormente, mas sem que fossem sistematizados. Situar estes diversos sentidos atribuídos a este objeto de estudo torna-se importante na medida em que ele tem se mostrado elemento importante para a legitimação da própria sociologia escolar.

O livro didático, por ser multifacetado, é um objeto privilegiado de análise, uma vez que nele se condensam numerosos interesses, intenções, intervenções e regulações, sendo resultado do trabalho e da participação de autores, de editores, da imprensa, do distribuidor, do professor, das autoridades, etc. Portanto, o livro didático é um fenômeno pedagógico, mas também cultural, político, administrativo, técnico e econômico (OSSEMBACH; SOMOZA, 2001, p. 15).

O reconhecimento do grande potencial do livro como objeto de pesquisa tem reverberado na produção acadêmica. Choppin (2004) – um dos precursores e organizadores de grupos que se voltam para este objeto – realizou o estado da arte dos estudos acerca dos livros didáticos, atribuindo o crescimento das produções científicas a este respeito à quase onipresença do livro didático pelo mundo.<sup>61</sup>

Desta feita, o livro didático também é abordado de diferentes maneiras, passando pelos aspectos históricos e ideológicos do livro (aspectos do conteúdo) e na posição de objeto no mundo social, por seus aspectos físicos (CHOPPIN, 2004, p.554). Estas duas análises não se anulam, mas demonstram a complexidade do objeto e também as disputas sobre a produção dos próprios livros. Neste sentido, Mahamud e Rubio (2016) explicam que por muito tempo as investigações manualísticas focalizaram a crítica ao livro didático, tendo-o como prejudicial e não necessário, porque induziria ao aprendizado passivo, com conhecimentos superficiais, imprecisos e alheios à realidade.

---

<sup>61</sup> Munakata (2012) apresenta alguns números sobre a produção de livros escolares no mundo que demonstram a sua importância para o mercado. Em 1992, na Espanha, cerca de 17% dos livros publicados correspondiam a livros didáticos, enquanto que nos Estados Unidos o percentual de livros didáticos é de 30%. No Brasil, que mais a seguir destacaremos, este número é ainda maior.

Diante desta perspectiva, vingou a crítica aos livros didáticos como instrumentos políticos e normatizadores, e só mais recentemente que outros estudos passaram a compreender o manual didático como resultado de tradições histórico-pedagógicas.<sup>62</sup>

Pensando nas funções que o livro didático pode assumir, Choppin (2004, p. 553-554) traz uma classificação do livro didático (com 4 funções) que auxilia a melhor localizar o livro didático nas diferentes abordagens, uma vez que variam segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, o nível de ensino, os métodos e as formas de utilização. A primeira, função, *referencial*, diz respeito à ligação com o programa da disciplina, sendo o livro suporte dos conteúdos educativos e depositário dos conhecimentos e das técnicas a serem transmitido – ele forma e reproduz o currículo. A segunda função, *instrumental*, é a prática de métodos de aprendizagem, com atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos e favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais. A função *ideológica e cultural*, que é a mais antiga função do livro, carrega o papel político deste, transmitindo os valores culturais das classes dirigentes, com função de aculturar e doutrinar as jovens gerações. Por fim, 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.

O livro didático é, portanto, referência curricular, instrumento de aprendizagem, aparato ideológico e documento de pesquisa. Ainda na trilha dos diferentes significados de livro didático, Meksenas (1995, p. 129-130) percorre algumas das concepções desde objeto: ele é um livro propositadamente escrito para ser utilizado em sala de aula; está associado ao processo ensino-aprendizagem, sendo mediador de conteúdos; carrega um modelo de atuação pedagógica inserido social e politicamente; e é mercadoria produzida pela Indústria Cultural.

Por ser também mercadoria, o livro didático carrega contradições, podendo servir como reprodução do capital no plano da produção e da

---

<sup>62</sup> Mahamud e Rubio (2016) propõem superar estas críticas da produção do livro didático para focar uma segunda etapa de vida dos manuais escolares, que seriam os processos de transmissão e recepção das suas mensagens. Tomar esta leitura é também perceber que os professores e alunos não são passivos em relação ao livro-texto, mas elementos ativos na luta pelos significados escolares. Porém, esta abordagem foge ao escopo deste trabalho, mas que revela um vasto campo a ser estudado.



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, Mota e Costa (1993, p. 60-63) defendem a ideia de que o livro didático é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, uma vez que ele é destinado para as grandes massas, é padronizado, perecível e ideológico, buscando compensar as desigualdades do sistema educacional pela política de distribuição gratuita do livro didático. É por isto que Munakata (2012, p. 67) assevera que o modelo de produção de livros didáticos, em especial no Brasil, engessa o currículo e ainda universaliza e homogeneiza a cultura; este alerta foi renovado por Meucci e Bezerra (2014).

Choppin (2004, p. 560) já apontava que os livros didáticos podem ser poderosos instrumentos de unificação e até mesmo de 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, a concepção, a produção, a aprovação, a distribuição, o financiamento, a escolha, tudo é sistematizado pelo legislador e regulado. Indo além, o livro didático assume o seu potencial de “normalização cultural”, nos termos de Escolano (2012, p. 36), sendo expoente de determinado código sociológico, que revela uma representação das normas que a comunidade quer para os sujeitos escolarizados de uma época.

Ainda que não se exclua o importante papel que o livro didático tem de servir de mediador pedagógico e, às vezes, como único material disponível aos professores e aos alunos, ao se estudar o livro didático deve-se ter em vista o contexto de produção dele, as relações de poder em que está engendrado. Não se pode, tal qual advertem Freitag, Mota e Costa (1993, p. 127), pensá-lo de forma isolada, mas o seu estudo pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade brasileira, para assim compreender o seu funcionamento.

Neste sentido, João Oliveira resume:

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, J., 1984, p. 11)

Por isso, é importante destacar o livro didático em seu aspecto de capital cultural. Nos termos de Bourdieu (2015, p. 85), os bens culturais podem ser objeto de apropriação material (o que pressupõe o capital econômico) e também de uma apropriação simbólica, a qual pressupõe o capital cultural incorporado. Assim, as políticas do livro didático dariam conta de suprir (provisoriamente) a capacidade econômica para aquisição do livro didático enquanto mercadoria de consumo (bem objetivado), enquanto que, para a sua apropriação simbólica, necessita do trabalho de assimilação e inculcação dos seus sentidos, o que é realizado por todos os agentes dos campos político, científico e educacional. Dado isto, o livro didático de sociologia pode ser compreendido como um objeto de disputa em seus significados simbólicos e na sua própria legitimação dentro dos campos e, mais especificamente, na sociologia, nas diferentes apropriações dos agentes sobre o domínio deste capital cultural.

#### **4.1.1 A pesquisa sobre o livro didático de Sociologia**

Apesar das várias dimensões (educacional, cultural e mercantil) do livro didático, Munakata (2001, p. 337) observou que este não vinha tendo muita atenção como tema de investigação universitária no contexto brasileiro. Segundo o autor, as análises realizadas no Brasil até então (nos anos 2000), geralmente tomavam a abordagem: a) do livro como um apêndice, da história do livro em geral; b) das relações da organização do texto com a tipografia e a legibilidade para a fixação de conteúdos e aprendizagem; e c) o livro como um instrumento de dominação ideológica e como veículo de conteúdos insuficientes.<sup>63</sup> Faltariam, então, estudos que compreendessem que o texto está incluído em um contexto de produção de bens culturais e de todo o processo histórico que isso implica.

---

<sup>63</sup> O autor traz ainda uma lista com as obras de referências sobre o livro didático no Brasil. Infelizmente, muitas delas não são de fácil acesso/obtenção, como a pioneira tese de Circe Bittencourt, de 1993.

Esta contextualização do livro didático também implica no subcampo do ensino de sociologia. Ainda que anos tenham se passado desde a pesquisa acima e especialmente com a obrigatoriedade da sociologia para o ensino médio (e a consequente inclusão da disciplina no PNLD), ainda é possível afirmar que os estudos acerca dos manuais e dos livros didáticos de sociologia têm sido pouco aprofundados nas ciências sociais, embora mudanças positivas já tenham sido observadas.<sup>64</sup>

A dispersão dos estudos sobre os livros didáticos pode ser lida pela perspectiva da contradição que o próprio objeto guarda. Ao mesmo tempo em que o Brasil é um dos países do mundo com maior volume de vendas de livros didáticos, como observam Cassiano (2005, p. 288) e Munakata (2001, p. 337)<sup>65</sup>, o livro didático por si goza de pouco prestígio social, dando-se pouca atenção tanto na área da educação quanto na área da sociologia e da história do livro brasileiro, como afirma Batista (1999, p. 530). Segundo este autor, ainda que nos anos de 1970 e 1980 tenha havido intensa pesquisa sobre a “ideologia do livro didático”, esta produção foi assistemática e fragmentada, e especialmente reservada à área de metodologia de ensino. Nos anos de 1990, renovado o interesse nesta temática, o livro didático permaneceria como uma “interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo e de pesquisa” (BATISTA, 1999, p. 531).

Situando as pesquisas sobre o livro didático de sociologia, no artigo de Handfas e Maçaira (2014, p. 52), as autoras já apontavam para a existência de trabalhos na temática de livros didáticos, entre os quais destacamos o de Meucci (2000), a respeito dos manuais da década de 1920 e 1930 e o Sarandy (2004), que aborda os manuais a partir da década de 1980.<sup>66</sup> Atualizando o estudo, Handfas (2017) aponta para

---

<sup>64</sup> Estou desenvolvendo trabalho de conclusão de curso (TCC) que desenvolve o estado da arte do livro didático de sociologia, que será defendido em novembro de 2017.

<sup>65</sup> Apenas entre 1995-1996 mais de 50% dos livros produzidos e vendidos no Brasil correspondiam a livros didáticos, segundo Munakata (2001).

<sup>66</sup> 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

noves trabalhos envolvendo livros didáticos no âmbito das pós-graduações, número este que hoje, certamente é maior, o que confirma o maior interesse sobre este objeto e a importância que ele parece possuir na consolidação da área do ensino de sociologia.

Tomando como base as dissertações e teses disponibilizadas pelo LABES, entre 2015 e 2017 localizamos dissertações envolvendo a temática do livro didático, sendo estas mais ligadas ao mestrado profissional da FUNDAJ e focadas em temas dentro dos livros didáticos, isolando análises. No entanto, outros também emergiram, e dá-se destaque a trabalhos como os de Gabriela Silva (2015) e Desterro (2016) – os quais oferecem um olhar mais amplo sobre o objeto – e os recentes trabalhos de Souza (2017) e Maçaira (2017) – as únicas teses envolvendo livros didáticos.

Voltando-nos para a integração do livro didático nos Grupos de Trabalho no ENSEB, Handfas e Bispo dos Santos (2013) e Handfas (2016), eles analisaram os respectivos GTs que coordenaram nos anos de 2013 e 2015. Os primeiros observaram que os trabalhos selecionados no GT tendiam a excluir uma visão mais holística do livro didático, contemplando, grosso modo, pesquisas que se preocupavam com os fundamentos teóricos e conceituais constantes nos livros aprovados no PNLN, e outras ocupadas com a análise do livro enquanto recurso didático.<sup>67</sup> Por isso, afirmou-se a necessidade de produzir estudos que possam fazer uma história do livro didático de Sociologia, compreendendo-o como “um artefato cultural que difunde distintas concepções sobre a sociologia escolar, a partir de contextos políticos e sociais específicos” (HANDFAS, BISPO DOS SANTOS, 2013, p. 84).

Handfas (2016), analisando os trabalhos apresentados no GT do livro didático do ENESEB 2015, demonstrou que embora quantitativamente os trabalhos fossem em menor número, os trabalhos apresentados eram fruto de pesquisa de conclusão de curso ou de pós-graduação, o que impacta também na qualidade das análises.<sup>68</sup> Assim, os problemas apontados no GT anterior parecem estar sendo contornados

---

sob a ditadura militar: Os livros didáticos de OSPB. Dissertação de mestrado em Educação, Florianópolis, UFSC.

<sup>67</sup> Uma das conclusões a que os autores chegam é a necessidade de pesquisas que “possam investigar os sentidos atribuídos à Sociologia” e também da apropriação dos sentidos pelos alunos (HANDFAS; BISPO DOS SANTOS, 2013, p. 83).

<sup>68</sup> Neste GT apresentei também meu trabalho de conclusão de curso de licenciatura, detalhado em ENGERROFF (2015).

pelo aprofundamento das pesquisas e tomando o livro didático em seu contexto de produção.

Por isso, entendo que o livro didático tem se tornado cada vez mais fortemente um capital cultural decisivo para a legitimidade do ensino de sociologia, enquanto campo acadêmico. É importante ressaltar que a produção e a circulação de livros escolares não é recente, participando dos processos de rotinização<sup>69</sup> da sociologia no Brasil. Fato é que 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.<sup>70</sup> Percebendo este fato, Amaury Moraes observa que o livro didático é um objeto paradoxal frente à sociologia:

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 (vide Lakatos, 1982). 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 (MORAES, A. 2009, p.13).

Na visão de Meucci (2014, p. 210-211), o campo da sociologia do conhecimento não valorizaria o livro didático porque são consideradas obras menores, dedicadas à síntese escolar. Em oposição, para a autora os livros didáticos 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).

Esta percepção do não reconhecimento do objeto de pesquisa “livro didático”, que não necessariamente revela a quantidade e a

---

<sup>69</sup> Termo utilizado por Simone Meucci, tendo por base Max Weber.

<sup>70</sup> Já há pesquisas em andamento que se debruçam sobre a concepção mais ampla de livro didático, integrando apostilas e fascículos, o que foi apresentado nos encontros mais recentes do ENESEB e SBS.

qualidade dos trabalhos com este objeto, parece estar relacionada à falta de prestígio do próprio campo, como já afirmado anteriormente por Weber (1992) e Cunha (1992), e na dupla marginalidade da temática do ensino dentro do campo científico (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 31).

Estas disputas também ficam mais evidentes porque o livro didático geralmente é legitimado pela via dos professores da rede básica de ensino, os quais enxergam o livro didático como um suporte para o trabalho. 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 formativos do docente, mas também a falta de livros didáticos que possibilitem a construção de um conhecimento mais sistemático das bases conceituais a ser utilizadas em sala de aula. Na mesma ideia, Tomazi (2007, p. 601) – autor de livros didáticos – se posicionou pela maior urgência em se produzir livros e materiais didáticos para o professor, antes mesmo do que para os alunos, demonstrando que os livros didáticos para a disciplina servem também de base conceitual aos próprios docentes.<sup>71</sup> Do mesmo modo, afirma-se a importância do livro didático de sociologia, em diferentes níveis:

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 (MAÇAIRA, OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 119)

---

<sup>71</sup> A hipótese que o livro didático é mais usado por professores do que pelos alunos tem sido recorrente, o que merece melhor aprofundamento. Novamente, salta a necessidade de realização de pesquisas que se debrucem ao contexto escolar, nas condições de trabalho e aprendizado.

Ante a dificuldade da área do ensino de sociologia de se firmar enquanto campo autônomo torna-se importante perpassar os estudos de referência acerca dos manuais e dos livros didáticos<sup>72</sup> de sociologia e que contribuem para o entendimento deste complexo objeto e da tentativa de autonomização da sociologia. Destacam-se, então, cinco pesquisas: Meucci (2000), Sarandy (2004), Maçaira (2017), Gabriela Silva (2015) e Desterro (2016), as quais já foram referenciadas nesta dissertação, mas que auxiliam a explicitar os sentidos atribuídos à sociologia nos livros didáticos, em diferentes períodos.

Meucci (2000, p. 56), ao desenvolver o trabalho pioneiro com os primeiros manuais didáticos de sociologia produzidos nas primeiras décadas do século XX<sup>73</sup>, identificou nesses manuais três sentidos do conhecimento sociológico: o de expansão da cultura científica; o que correspondia aos ideais de civilidade e de patriotismo; e o de aspiração aos padrões de cultura visados pelas elites acadêmicas. Estes três ideários tinham como perspectiva a formação de uma ciência nova no Brasil, na qual os manuais didáticos de sociologia tiveram papel fundamental para a construção, a difusão e a legitimação desta área do conhecimento.

Segundo Meucci (2000, p.45), a produção dos manuais estava relacionada às mudanças curriculares do período, defendendo-se os possíveis benefícios que o conhecimento sociológico poderia oferecer à área educacional para, nas palavras de Delgado de Carvalho (in MEUCCI, 2000, p. 46), “retirar a educação do estado pré-científico”. Se não podemos falar de um campo propriamente sociológico no período, nos termos de Bourdieu (2004), é possível perceber que a intenção dos agentes em tornar científica a educação por meio da sociologia (que

---

<sup>72</sup> A discussão acerca da terminologia mais adequada sobre os livros escolares é vasta, como se pode ver em Ossembach e Somoza (2001). Aqui utilizamos as categorias como ‘nativas’, ou seja, tal qual utilizadas por cada autor em seu trabalho. Especificamente para os livros de sociologia, utilizamos a expressão “livros didáticos”, porque assim são referidos nos documentos oficiais vinculados à política do livro didático.

<sup>73</sup> É difícil precisar a quantidade de manuais didáticos produzidos no período. Para Meucci (2000, p. 07-08), entre os anos de 1931-1945 cerca de duas dezenas de livros didáticos de sociologia foram editados, mais voltados para o ensino secundário, de magistério, de faculdades e de universidades. Anteriormente, no entanto, foram produzidos outros manuais, especialmente voltados aos estudantes de direito, tendo-se como marco inicial o livro de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho, “*Sociologia criminal: do conceito do crime segundo methodo contemporâneo*”, de 1900.

deteria os elementos de objetivação da realidade necessários) não desaparece nos atuais anseios de tornar a educação (e a sociologia educacional) uma área legítima no campo acadêmico.<sup>74</sup>

Outro elemento recorrente nos manuais de sociologia dos anos 1920-1940 era a intenção de formar uma consciência nacional, para a um só tempo desenvolver o exercício de civilidade e civismo. Isto seria promovido através das leis sociais e de reconhecimento empírico dos fenômenos sociológicos, contribuindo para uma sociedade civilizada e, portanto, para o progresso da nação (MEUCCI, 2000, p. 59-60). A ideia redentora da educação e que permeava os autores é que, pela formação do aluno para o exercício da cidadania, fosse possível superar as mazelas das desigualdades, transformando a sociedade.

Por isso, muitos dos manuais, e mais especialmente o de Amaral Fontoura que defendia uma sociologia para além da sala de aula (MEUCCI, 2000, p. 64-65), preconizavam a pesquisa de campo como elemento fundamental para o desenvolvimento do conhecimento sociológico.<sup>75</sup> Desta forma, na visão de Meucci (2000, p. 53) “nos cursos de sociologia oferecidos nas escolas normais, pareciam estar sendo eliminadas as dificuldades relacionadas ao reconhecimento da autonomia da sociologia e ao desenvolvimento da pesquisa sociológica”. Esta assertiva implica no entendimento que a pesquisa é fundamental na epistemologia da sociologia, o que também vem se reconhecendo nos livros didáticos de sociologia do último PNLN, sendo a pesquisa o princípio pedagógico do ensino de Sociologia atual, conforme demonstram Oliveira e Cigales (2015).

De outro lado, Meucci (2000) ainda aponta que muitos dos manuais estavam filiados a chamada “sociologia cristã”, que eram resultado de uma reação conservadora às ameaças de transformação da sociedade, visando nos seus livros legitimar o ponto de vista católico. Assim, a sociologia intelectual cristã, é, “sobretudo, uma disciplina moral” (MEUCCI, 2000, p. 71), afastando-se da apresentação de métodos de investigação sociológica e ficando mais próxima da imposição da ótica de ordenamento social.

Estas características observadas pela autora nos manuais dos anos de 1930-1940 são importantes para a compreensão de que tipo de

---

<sup>74</sup> Posteriormente, a autora desenvolveu a noção destes manuais como contribuidores para a rotinização da sociologia no Brasil, tomando por empréstimo a categoria weberiana.

<sup>75</sup> Embora ausente discussão acerca do método da pesquisa social (MEUCCI, 2000, p. 52).



sociologia (ou tipos de sociologia) era apresentada na formação desta área do conhecimento, e lembrar, como já alertado por Oliveira (2013), que a sociologia pode ser bastante conservadora.

O trabalho de Sarandy (2004), por sua vez, deu ênfase a quatro livros didáticos de sociologia publicados entre 1999-2000. Para o autor, há três fortes razões que tornam relevante um estudo sobre os programas e livros didáticos de sociologia:

(a) as ciências sociais no ensino secundário foram fundamentais para a institucionalização das ciências sociais no Brasil, como demonstra a dissertação de Simone Meucci (2000); (b) em segundo lugar devemos considerar o poder de disseminação ou difusão de saberes na sociedade por parte do sistema escolar, algo ainda mais importante num campo científico fragmentado como o das ciências sociais; (c) por fim, os livros didáticos e planos curriculares refletem em alto grau a formação dos cientistas sociais em nível de graduação ou pós-graduação, sendo parte integrante e não menos importante da sistematização desse conhecimento científico entre nós. (SARANDY, 2004, p. 15)

Ao relacionar os conteúdos dos livros didáticos com a formação dos respectivos autores, Sarandy (2004) conclui 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 perceber que, dos livros listados neste trabalho, 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 PNLD 2015.<sup>76</sup>

Em suas conclusões, Sarandy (2004, p. 126-127) aponta que a fragilidade de propostas de ensino nos livros didáticos analisados se deveria, sobretudo, à falta de prestígio social da disciplina de sociologia – tanto pelos gestores da educação, diretores e coordenadores das

---

<sup>76</sup> Os livros citados por Sarandy (2004) que coincidem com os autores da edição do PNLD 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.

escolas, bem como da comunidade de cientistas sociais. Assim, os livros didáticos refletiriam os problemas e disputas da própria sociologia enquanto campo, ou seja, na sua vocação acadêmica enciclopédica e na falta de pesquisa sobre o ensino de sociologia.

Maçaira (2017), por sua vez, dá ênfase aos livros de sociologia produzidos na primeira década dos anos 2000 (escolhidos tendo por base os mais vendidos e o PNLD 2012), mas em perspectiva comparada com os livros de ciências econômicas e sociais produzidos na França. Em relação aos livros didáticos de sociologia brasileiros<sup>77</sup>, a autora elabora uma interessante classificação do objeto, separando-o em “gerações de produção”. Na primeira geração estariam compreendidos os primeiros manuais de sociologia até meados dos anos 1980. A partir disso, com os movimentos de redemocratização e de retorno da sociologia na escola já enfatizados, ter-se-ia a segunda geração de produção. A terceira geração teria como marco os debates surgidos com a LDB, em 1996 e a propulsão do movimento pela obrigatoriedade da sociologia em todo o território nacional, alcançando o programa nacional do livro didático.

Utilizando o referencial teórico do campo da recontextualização pedagógica, a autora – que participou dos PNLD e mais atualmente da construção da BNCC – aponta para a forte preocupação no ensino de sociologia em fornecer ferramentas de análise para a leitura da sociedade em que vive o aluno. Por isso, entende Maçaira (2017) que os sentidos sociológicos têm passado fortemente pelo conceito de “imaginação sociológica”, porque uniria tanto o aparato pedagógico quanto o regulador do PNLD, afirmando-se que esta junção aparece na intenção de “formar no aluno uma capacidade de compreensão dos vínculos de suas biografias individuais com processos sociais mais amplos. Essa capacidade, por sua vez, seria importante para a formação do ‘cidadão crítico e participativo’” (MAÇAIRA, 2017, p. 55).

Os livros de sociologia aprovados no PNLD 2015 são analisados por Gabriela Silva (2015) na perspectiva da construção de uma “socialização política”, comparando-os com os livros de Educação Moral e Cívica produzidos durante o período de ditadura militar. A autora desenvolveu em seu trabalho três categorias analíticas que buscou evidenciar nos livros didáticos, que são: “cidadão com olhar crítico”,

---

<sup>77</sup> Dos sete livros selecionados, três são de autores (ou primeira edição) dos livros também analisados nesta dissertação, sendo o de Nelson Tomazi (Iniciação à sociologia e Sociologia para o Ensino Médio) e de Helena Bomeny e Freire-Medeiros (Tempos Modernos, Tempos de Sociologia).

“cidadão crítico” e “cidadão transformador”. De certa forma, este trabalho conversa com a classificação elaborada por Engerhoff (2015), também ocupada em perceber os sentidos de sociologia nos livros didáticos por meio da relação com a formação do cidadão. Gabriela Silva (2015), na comparação da sociologia com a Educação Moral e Cívica, concluiu, por sua vez, que ambos preconizavam um plano de mudança social, baseado em uma idealização de configuração social desejada, guardando na sociologia a ideia de socialização política para o planejamento de mudança social.

Por fim, o trabalho de Desterro (2016), apresentado junto ao programa de pós-graduação em Educação<sup>78</sup>, teve como enfoque os seis livros didáticos aprovados no PNLD 2015 e, embasado na teoria de Basil Bernstein, visou compreender o processo de passagem do conhecimento das ciências sociais (científico e acadêmico) para o conhecimento escolar. Para o autor, os livros didáticos têm cada vez mais dado ênfase ao desenvolvimento da imaginação sociológica como sentido da disciplina escolar, porque esta categoria possibilitaria a mediação entre os objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários (DESTERRO, 2016, p. 250), o que vai ao encontro do afirmado por Maçaira (2017)

Desterro (2016, p. 251) ainda analisou os papéis atribuídos ao livro didático de sociologia (teóricos, ideológicos, pedagógicos e políticos), como os ‘conteúdos’ e os conflitos das ciências sociais são apresentados nos livros, e explorou o enlaçamento das três áreas do conhecimento (antropologia, sociologia e ciência política). Entre as conclusões do autor, tem-se que os livros didáticos apresentariam a sociologia no esforço de se contrapor ao senso comum, que ela pode dotar os alunos de habilidades específicas a esta área, e que por meio das do estranhamento e desnaturalização da realidade poderia ajudar o aluno a desenvolver o pensamento crítico e postura consciente.

Certamente os trabalhos de Gabriela Silva (2015) e de Desterro (2016) contribuem não só para reforçar o grande potencial de pesquisa que os livros didáticos fornecem, mas também para situar os sentidos da sociologia no ensino básico que estes livros transmitem. No entanto, defende-se neste trabalho que os sentidos de sociologia nestes livros didáticos estão enredados nas relações que formam o próprio livro.

---

<sup>78</sup> Reforça-se este dado porque se remete ao conflito entre os campos da educação e das ciências sociais na produção sobre o ensino de sociologia, uma vez que os estudos de ensino de sociologia permaneceriam ainda na área educacional.

Levantou-se o que chamei de elementos externos ao livro didático, compondo a gama de narrativas do subcampo, os currículos para o ensino de sociologia, para, a partir daí, pensar especificamente o objeto “livro didático”. Assim, passa-se aos elementos internos dos livros.

#### 4.2 O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E SUAS CONCEPÇÕES DE SOCIOLOGIA: PRODUZINDO SIGNIFICADOS

Nesta última seção são analisados individualmente cada um dos seis livros didáticos selecionados no PNLD 2015, com o fim de relacionar os sentidos de sociologia com os elementos externos observados anteriormente.

A autoria dos livros didáticos é marcador importante na concepção da sociologia escolar, uma vez que os autores e as autoras dos livros didáticos possuem uma trajetória que explicita a sua participação no campo científico e educacional, possibilitando apreender a sua posição neste espaço social. O enfoque dado nesta seção é inferir se os autores e as autoras dos livros didáticos são agentes ativos no subcampo do ensino de sociologia e qual a sua aproximação com esta área.

Há pistas desta relação entre o campo educacional e o sociológico, uma vez que o próprio guia do PNLD (BRASIL, 2014, p. 11) aponta para a diversidade de autoria dos livros didáticos, sendo professores de nível básico e também de nível superior, o que é visto como “uma tendência interessante de encorajamento de intelectuais dos dois níveis de ensino na produção de livros didáticos, fortalecendo a sociologia como conhecimento escolar” (BRASIL, 2014, p. 11). Por outro lado, carece um trabalho que sistematize a formação dos autores.

A análise da autoria percorreu cada um dos autores e das autoras dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. Isto porque se torna necessário contextualizar os autores com a obra, possibilitando verificar como eles constroem o sentido de sociologia através da sua relação com o subcampo do ensino de sociologia. No Apêndice A, são apresentados na Tabela A-1 os dados colhidos para cada um desses autores, conduzindo às conclusões globais.

Desta forma, para a configuração da autoria, foram tomados os dados disponíveis na Plataforma *Lattes*<sup>79</sup>, organizando a análise em

---

<sup>79</sup> A plataforma *Lattes* é uma base de dados vinculada ao CNPq, que integra currículos, grupos de pesquisa e instituições. Nesta plataforma é possível consultar o “currículo *Lattes*”, que se tornou o padrão nacional de registro de

cinco eixos: I – Graduação; II – Pós-Graduação; III – Docência; IV – Produção na área do ensino de sociologia; V – Atualização do Currículo *Lattes*. Para os três primeiros eixos, foi levada em consideração a data de corte sendo dezembro de 2014, uma vez que é o ano em que o edital do PNLD 2015 foi finalizado; percebendo-se a relação dos agentes produtores do livro didático com o campo científico a tempo dos editais. Nos eixos posteriores, tomou-se toda a extensão do currículo (até a data atual), uma vez que demonstra como os autores relacionam-se com a produção acadêmica sobre o ensino de sociologia em toda a sua trajetória. Esclarece-se, ainda, que algumas informações foram complementadas com outros materiais, como no caso de entrevista de Nelson Tomazi (PEREIRA, I. 2017).

Para a análise dos livros didáticos, primeiramente foram destacadas as propriedades que foram recorrentes nas narrativas acerca da intermitência da sociologia como disciplina escolar e dos objetivos do ensino de sociologia contidos nos currículos. Desta maneira, destacaram-se os seguintes elementos: disciplina de sociologia; senso comum; ferramenta de análise; imaginação sociológica; desnaturalização; estranhamento; crítica social; intervenção social; formação para a cidadania; formação para transformação social; outros.

Para a composição do quadro de propriedades/caracteres (Apêndice A), foram localizadas nos livros didáticos a presença ou ausência das propriedades, com o sentido atribuído no livro didático. Deve-se esclarecer que os livros didáticos foram analisados na integralidade dos textos, inclusive nas atividades sugeridas, uma vez que elas assumem um caráter mais propositivo do objetivo final da sociologia escolar.

Ao se construir o Quadro de Propriedades – Tabela A-2 no Apêndice A – permite-se visualizar quais as características atribuídas ao ensino de sociologia que os livros didáticos absorvem em suas proposições, conferindo um sentido próprio a cada uma delas. Este quadro, inspirado em Bourdieu (1989), visa relacionar os valores atribuídos ao ensino de sociologia pelas diferentes instâncias (do subcampo, instituições e agentes) com aqueles presentes nos livros didáticos, evitando uma análise essencialista do objeto.

---

vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, constando o inventário de atividades desenvolvidas, formação, áreas de interesse, produção técnica, dentre outros. É uma base alimentada por cada pesquisador/estudante.

#### 4.2.1 Sociologia para o Ensino Médio (TOMAZI, 2015)

Nelson Dácio Tomazi é talvez o autor de livros didáticos mais conhecido no âmbito da sociologia. Através de “Sociologia para o ensino médio” participou de todos os editais do PNLD de sociologia<sup>80</sup>, possuindo também outras obras didáticas, que chegaram a influenciar os documentos oficiais, conforme indica Maçaira (2017). O livro “Iniciação à Sociologia”, finalizado em 1993, constou nas referências bibliográficas do PNC+, e foi a primeira experiência de Tomazi na elaboração de materiais didáticos, o qual realizou em projeto conjunto com outros professores universitários, “com pouca experiência em ensino médio”. Por isso, afirma Tomazi, ele serviria muito mais aos professores do ensino médio do que aos alunos, tendo uma linguagem “muito acadêmica” (in PEREIRA, I., 2017, p. 231).

“Sociologia para o Ensino Médio”, por sua vez, seria mais voltado para os alunos desta etapa escolar e é fruto, na leitura do autor (PEREIRA, 2017), da sua trajetória de aproximação com o ensino de sociologia.<sup>81</sup> Esta aproximação, porém, se dá por meio do ensino superior, uma vez que Tomazi, embora licenciado em ciências sociais (pela UFPR), não exerceu a docência no ensino básico, enfocando sua carreira de professor e pesquisador no âmbito do ensino superior, na Universidade Estadual de Londrina (UEL)<sup>82</sup>. Foi por meio dos livros didáticos que autor passou a se envolver com o subcampo em formação, tanto ministrando cursos e disciplinas, quanto participando de eventos e da elaboração de documentos curriculares (dentre eles, as OCNEM, como já observado anteriormente).<sup>83</sup>

Assim, no PNLD 2015 este livro foi aprovado já na sua 3ª edição, contemplando, segundo o guia PNLD 2015 (BRASIL, 2014), uma visão histórica de tratamento dos temas. Esta perspectiva parece estar influenciada pela formação do autor, que dedicou a sua pós-graduação em história (pela UFPR), e ainda na preocupação de auxiliar aqueles que lecionam sociologia, mas são formados em história, conforme constou

---

<sup>80</sup> No edital PNLD 2018 o seu livro, no entanto, não foi aprovado.

<sup>81</sup> A primeira edição data de 1997 e foi elaborada a pedido da então Editora Atual, hoje Saraiva. O primeiro livro também foi elaborado a convite da mesma editora, conforme consta em Pereira (2017).

<sup>82</sup> Tomazi é professor aposentado pela UEL.

<sup>83</sup> Além de outras produções no subcampo do ensino de sociologia, Tomazi também esteve presente no GT do Livro Didático no último ENASEB.

em Pereira (2017).<sup>84</sup> Nesta perspectiva, o livro está organizado de modo a contemplar, como elemento à parte, a apresentação da sociologia ao aluno (capítulo de “Introdução”), incluindo um apêndice dedicado à “História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento”. De fato, a frente histórica é o eixo condutor do livro e partir dela é que se desenvolve a apresentação, os temas e os conteúdos.

Tomazi (2013) estrutura o livro em sete unidades, com as principais temáticas que serão trabalhadas em cada capítulo. São elas: 1 – A sociedade dos indivíduos; 2 – Trabalho e sociedade; 3 – A estrutura social e as desigualdades; 4 – Poder, política e Estado; 5 – Direitos, cidadania e movimentos sociais; 6 – Cultura e ideologia; 7 – Mudança social.

Na parte introdutória depreendem-se os objetivos da sociologia escolar apontados por Tomazi (2013). O ponto em destaque no livro é que a sociologia escolar se assenta pela cientificidade, no propósito de dotar o aluno do conhecimento científico. Tem-se a perspectiva de que é “possível conhecer a sociedade por meio da ciência”, como é o caso da sociologia (TOMAZI, 2013, p. 6). A sociologia permitiria entender as questões que envolvem o cotidiano dos indivíduos, dos grupos e da sociedade, fornecendo as ferramentas para uma análise consistente: “por meio da sociologia, obtemos um conhecimento científico sobre a realidade social” (TOMAZI, 2013, p. 7).

Esta forte relação entre o campo científico e o campo educacional é percebida pelo próprio autor, que já afirmou:

[...] Sociologia para o Ensino Médio, possui uma estrutura diferente e atende bem mais aos alunos deste nível, mas mesmo assim, penso que é um projeto que ainda tem por base uma visão acadêmica da sociologia para a escola média. É bom, porque introduz o aluno nos clássicos da sociologia e em alguns autores contemporâneos com temáticas bem tradicionais na literatura sociológica. É, pois, um manual que atende aos interesses dos professores licenciados em ciências sociais, que são minoria nas escolas. Atende também os professores licenciados em história, que ministram aulas de sociologia, pois tem uma

---

<sup>84</sup> É fato notório e já demonstrado nos censos escolares que a maior parte dos professores que lecionam sociologia no ensino médio não é formada na área, conforme se verifica em INEP (2017).

forte fundamentação histórica em todos os temas [...] Além disso, penso que os alunos conseguem perceber que a sociologia lhes permite ver o mundo com outros olhos, menos ingênuos, e que lhes dá algumas ferramentas para pensar o seu cotidiano e entender algumas coisas além do senso comum. (TOMAZI, in PEREIRA, I., 2017, p. 232)

É, portanto, por meio da reafirmação da sociologia enquanto campo científico que o livro de Tomazi (2013) é guiado. O que tornaria a sociologia uma disciplina propriamente dita é a sua capacidade de ultrapassar o senso comum, elaborando conceitos e teorias. Especificamente no Brasil, Tomazi (2013, p. 09) afirma que a sociologia se tornou mais visível pela presença dos institutos de pesquisa social e dos cursos de graduação e pós-graduação, além da atuação dos sociólogos em muitos órgãos públicos e privados, e nos meios de comunicação de massa. A visão da sociologia enquanto ciência é reforçada nas atividades, para caracterizar o “modo científico de pensar”, o que demonstra o enredamento do autor com os processos de afirmação da sociologia como uma disciplina escolar.

Disto decorre que as demais propriedades, como imaginação sociológica, crítica social, transformação social e pesquisa sociológica, são consequências do pensar cientificamente a sociologia. Porém, esta sociologia científica (enquanto campo científico e subsequentemente o ensino de sociologia), guarda um sentido iminentemente crítico e transformador da sociedade.

A função da sociologia é contribuir para “desenvolver nossa imaginação sociológica” (TOMAZI, 2013, p. 7), tida como a capacidade de analisar as experiências e perceber as relações entre elas e outras condições mais amplas, explicando o que acontece na ‘nossa’ vida. Distó decorre que a sociologia revelaria aspectos da sociedade que pode, por uma postura crítica, incomodar muitos grupos e indivíduos. É por este motivo, também, que a sociologia incomoda, por poder fazer questionamentos e provocar ressentimentos nos que estão estabelecidos (TOMAZI, 2013, p. 11). O “pensar sociologicamente” é se tornar mais tolerante e sensível à diversidade e aberto a novas possibilidades. A sociologia está aqui apresentada como crítica social.

Portanto, a questão da crítica social parte, no livro de Tomazi (2013), de uma questão intrínseca à sociologia enquanto ciência. A categoria cidadania faz parte da crítica, mas como uma temática afeita às



ciências sociais, tida como conhecimento que questiona “quais [são os] nossos *direitos* e o que significa *cidadania*”? (TOMAZI, 2013, 0. 07).

Há uma unidade dedicada a pensar a cidadania na sua relação com os direitos e com os movimentos sociais (Unidade 5), questionando se, em uma sociedade desigual como a brasileira, os direitos são de fato para todos. A crítica social decorre desta constatação da desigualdade social, o que leva à ideia desejada de transformação social, evocada na Unidade 7 “*Mudança Social*”. No entanto, esta mudança não se dá por uma ideia de prática cidadã por parte do aluno, mas como algo que decorre da própria sociologia em suas análises e como um efeito da vida em sociedade.

A pesquisa é o elemento chave colocado no livro para constituir a sociologia, apresentando algumas fontes utilizadas e temas eleitos por sociólogos para elaborar as suas pesquisas. Conclui-se que “aprender a pensar sociologicamente implica, assim, fazer *pesquisas*, mesmo que sejam pequenas. Por isso, ao longo desse livro vamos indicar temas diversos para pesquisas que poderão ser desenvolvidas com a ajuda do professor” (TOMAZI, 2013, p. 10).

A questão da pesquisa ganha relevância nas atividades contidas no final de unidade, incluindo a opção denominada “Para pesquisar”. Este quadro contém propostas para que o aluno realize pesquisa através da coleta de dados de caráter mais exploratório, como no caso de entrevistas e pesquisas de opinião, ou ainda mais informativas, pela pesquisa em jornais, em revistas e na internet, como pode ser visto em Tomazi (2013, p. 39, 84, 125, 178, 238, 282 e 326) e também já analisado por Oliveira e Cigales (2015).

Portanto, o livro de Tomazi (2013) apresenta uma concepção de sociologia escolar como transposição do conhecimento sociológico acadêmico, visando dotar o aluno do saber científico. A sociologia é apresentada como parte das ciências humanas, em que se busca conhecer a sociedade pelo conhecimento científico (com métodos e teorias próprias), afastando o senso comum e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação sociológica. Esta mesma ciência partiria do princípio de questionar as relações sociais e as desigualdades, sendo iminentemente crítica e visando, por consequência, à mudança social.

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

“Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” participou do PNLD 2012, sendo ganhador do Prêmio Jabuti em 2011.<sup>85</sup> Sendo assim, quando participou do primeiro PNLD, já havia o reconhecimento da comunidade editorial e literária do diferencial desta obra.<sup>86</sup>

De fato, o livro de autoria de Bomeny et al. (2013) possui uma formulação bem diferente dos demais, conduzindo-se pelo roteiro do conhecido filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin (1936) e encadeando as suas cenas com as abordagens teóricas clássicas e contemporâneas da sociologia. Isto também foi anotado pelo guia do PNLD (2014, p. 23), descrevendo que este livro faz um diálogo entre os autores e a ideia de modernidade, nas suas contradições. Com base no filme, as autoras querem “pensar sociologicamente” (BOMENY, et al., 2013, p. 73) sobre vários temas afeitos às ciências sociais.

Perpassando os currículos das autoras e os dados constantes no próprio livro, verifica-se que “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” é resultado de pesquisas desenvolvidas junto ao Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), ligado à Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, a FGV possui diversas atuações educacionais, entre elas, um programa voltado ao ensino médio, envolvendo também o desenvolvimento deste livro.<sup>87</sup>

Assim, este livro didático está fortemente interseccionado com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelas autoras, seja na proposição específica do livro ou nas áreas de interesse. À exceção de Helena Bomeny (formada em ciências sociais pela UFF e doutora em sociologia pela IUPERJ), todas as demais coautoras possuem formação conjunta em história (na graduação ou na pós) e nas ciências sociais (ou em suas áreas específicas). Todavia, as pesquisas desenvolvidas pelas quatro autoras perpassam as ciências sociais, as artes e a história, elementos

---

<sup>85</sup> O Prêmio Jabuti é uma premiação anual ligada à Câmara Brasileira do Livro, sendo considerada uma das mais importantes do Brasil. Possui diversas categorias, dentre elas a de livro didático.

<sup>86</sup> Embora na primeira educação conste apenas duas autoras, em entrevista concedida em 2011 Bomeny (2011) cita as coautoras no projeto originário.

<sup>87</sup> Originalmente, este livro didático participava da Coleção Aprender, da FGV, sendo publicado pela Editora do Brasil, que mantém parcerias com a fundação.

estes que estão imbricados no livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”.

As autoras atuam no campo acadêmico, sendo vinculadas às instituições públicas de ensino superior como pesquisadoras e professoras. A participação no subcampo do ensino de sociologia é ainda tímida, não tendo nenhuma das autoras lecionado sociologia no ensino básico.<sup>88</sup> Somente Helena Bomeny e Raquel Emerique, que já vinham pesquisando educação, chegaram a produzir no subcampo do ensino de sociologia, inclusive participando de eventos na área. Anoto que no último ENASEB Raquel Emerique foi palestrante e esteve presente no GT do livro didático.

Voltando-nos à organização do livro didático, a proposta de Bomeny et. al. (2013) parte, então, da apresentação histórica da sociologia. Os 22 capítulos são alocados em três grandes partes, denominadas “Saberes cruzados”, “A sociologia vai ao cinema”, e “A sociologia vem ao Brasil”, havendo ainda um glossário de conceitos sociológicos ao final do livro. A primeira parte dedica-se à apresentação da disciplina e ao ‘roteiro de viagem’, contendo capítulos que visam apresentar as primeiras noções das ciências sociais. No curso do livro, porém, são constantemente lembrados os papéis da sociologia frente às questões sociais e aos temas destacados.

Segundo Bomeny et al. (2013, p. 8) a sociologia para o ensino médio teria duas tarefas claras: “expor de forma viva e clara o que é a sociologia [e a segunda] e mais importante – é despertar seu [do aluno] interesse para esse campo do conhecimento”. A linha condutora é que a “sociologia é uma disciplina intelectual que pretende produzir um conhecimento sistemático sobre as relações sociais” (BOMENY et al., 2013, p. 8).

Na trilha da cientificidade, apresenta-se a sociologia como um guia, um mapa, tido como um “campo do conhecimento que modifica a percepção que temos” sobre o mundo ao redor, como a ciência da sociedade. A sociologia forneceria as ferramentas e os caminhos (distintos, por vezes), para chegar às perguntas que mais inquietam ou impressionam, como forma de compreender os problemas. Assim, as ferramentas seriam os métodos sociológicos, como as informações de dados e de fontes. Neste viés, o conceito de pesquisa é colhido neste livro didático como forma consultiva, em que os alunos buscam informações complementares sobre determinado tema através de

---

<sup>88</sup> Raquel Emerique foi professora de história no ensino básico, sua área de formação.

revistas, jornais e internet (conforme se pode verificar em Bomeny, et al., 2013, p.75, 195 e 313, além de outras).

A sociologia enquanto ciência é formulada dentro do contexto de modernidade, enlaçando-se na proposta geral do livro. Assim, “o fundamento da ciência moderna consiste na necessidade de observar os fatos e fenômenos e demonstrar as explicações propostas para eles” (BOMENY et al., 2013, p. 17). A sociologia surge na valorização da razão, dentro do contexto da Revolução Industrial e do Século das Luzes, apostando na capacidade dos homens em modificar a realidade – e não mais em uma lógica divina e do sagrado. A sociologia estaria então, conforme Bomeny (et al., 2013, p. 23) intrinsecamente ligada à liberdade de pensamento, do exercício da razão e da controvérsia e, por isso também, há diversidade de possibilidades de compreensão do mesmo fenômeno.

Utilizando da argumentação de Anthony Giddens para rebater críticas que a “sociologia trata do que tudo mundo sabe”, as autoras buscam conciliar o senso comum com o objeto de estudo da sociologia para compreender o que seria uma disciplina intelectual. Afirma-se que as noções do senso comum por vezes coincidem com questões também atinentes à sociologia, mas que são noções parciais da realidade e que fundamentam as ações e interações sociais. Assim, “a sociologia como disciplina se vale do senso comum na medida em que usa essas explicações que as pessoas dão para sua existência como objeto de estudo” (BOMENY, et al., 2013, p. 09).

Aliado a esta construção do que é a sociologia, as autoras mobilizam fortemente o conceito de imaginação sociológica. Destaca-se a primeira referência, a partir de trecho de W. Mills (in BOMENY et al., 2013, p. 10), tida como uma qualidade de espírito que permite desenvolver a razão e perceber com lucidez o que está ocorrendo no mundo e dentro de nós mesmos. Propondo o exercício de imaginação sociológica (BOMENY et al., 2013, p. 34-35), as autoras destacam que o mundo social muda (e ‘nós’ também mudamos, porque fazemos parte dele), obrigando a sociologia também a se modificar e a provocar novas questões e respostas aos problemas que são apresentados. Do mesmo modo, a imaginação sociológica auxilia a desfazer ‘enganos’, como pensar que é fácil entender o Brasil (BOMENY, et al., 2013, p. 210-211).

A imaginação sociológica seria o cerne do “fazer sociologia”, que na qualidade de ciência com métodos, teorias e conceitos, apresenta uma pluralidade de posicionamento, não possuindo uma única resposta para tudo:

A sociologia trata do que já sabemos de uma forma que não havíamos pensado antes. Falar de sociologia é chamar a atenção para uma pluralidade de olhares, de contribuições e sugestões, às vezes contraditórias, outras vezes complementares. Estes olhares nos ajudam a desenhar mapas que nos orientamos, mas esses mapas nunca são completos, assim como a vida em sociedade nunca se esgota (BOMENY, et al., 2013, p. 198)

Tratando da ciência política, Bomeny et al. (2013, p. 54) a direciona como o saber relacionado ao poder que indivíduos ou grupos exercem sobre outros, trazendo conceitos que decorrem do exercício desse poder. Cabe à ciência política o “estudo do exercício do poder em suas variadas formas de manifestação e também em entender o movimento da sociedade para fazer valer sua vontade diante do Estado” (BOMENY, et al., 2013, p. 55). A cidadania, neste contexto, é apresentada como um tema da ciência política, tida como conquista histórica da democracia, enfim, de direitos sociais, de direitos civis e de direitos políticos. A cidadania também é tratada no olhar voltado ao Brasil, discutindo-a como um conceito dentro da noção de direitos e de deveres, apontando como finalidade da sociologia: “pensar e agir sociologicamente significa conectarmos com o que foi modificado e com o que ainda precisa ser aperfeiçoado. Esses são os desafios de nossa profissão e de nossa vida como detentores de direitos e deveres” (BOMENY, et al., 2013, p. 310).

Deste excerto colhe-se a noção de atuação de ‘práticas cidadãs’, com o objetivo da sociologia em formar o aluno para a transformação social. O mesmo é percebido em algumas das atividades sugeridas, geralmente relacionadas ao quadro “exercitando a imaginação sociológica”, como é o caso do exercício envolvendo “Cidadania e participação social” (BOMENY, et al., 2013, 317), em que se espera que o aluno “elabore uma proposta de ação social”. No entanto, estes quadros, como já afirmado anteriormente, são extraídos de propostas de redação de concursos (vestibulares, ENEM), replicando-as no livro didático e corroborando a sua intenção pelas demais assertivas contidas no livro.

Assim, pode-se extrair o entendimento que a finalidade da sociologia é agir em sociedade, por sermos também cidadãos (um dever-

ser). Na mesma vertente, colocam Bomeny et. al. (2013, p. 9) que “quanto mais conhecemos a organização geral da sociedade, seus diferentes grupos e interesses, seus valores e suas instituições coletivas, mais capacidade temos de intervir na realidade e transformá-la”.

A antropologia, por sua vez, teria como objetivo estudar as formas de cultura humana, possibilitando ‘dar voz’ àqueles considerados geralmente os ‘outros’, reconhecendo o outro em sua diferença, sem que implique em julgamento de valor (BOMENY, et al., p.40-41). No exercício proposto pelas autoras no quadro “monitorando a aprendizagem” (BOMENY, et al., 2013, p. 48), se deseja que o aluno reflita como este conhecimento pode contribuir para o conhecimento da sociedade em que ele faz parte.

Afirma-se que as áreas das ciências sociais estão interligadas, possuindo indagações em comum. O ponto chave é que estas áreas

contribuem para modificar a nossa maneira de viver, olhar o mundo [...]. Observar nosso ambiente mais próximo e refletir sobre ele é uma qualidade humana adquirida ao nos aproximarmos do imenso e complexo campo de estudos no qual a Sociologia, objeto deste livro, se inclui de forma particular. Entender a lógica dessas situações é um passo importante para orientar nossa posição no mundo e a percepção a respeito do nosso lugar como indivíduos no conjunto maior. É dar sentido pleno a expressão cunhada por Wright Mills – a imaginação sociológica -, parceira inseparável do esforço para levar a Sociologia aos jovens. (BOMENY, et al., 2013, p. 63).

Sendo assim, o livro “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia” contempla o sentido de sociologia voltado para o desenvolvimento da imaginação sociológica, o que se faria fundamentalmente pela aproximação dos conhecimentos do senso comum ao campo de conhecimento intelectual das ciências sociais. A expressão da ciência não é afirmada com frequência (e nem como metodologia a ser exercitada pelos alunos), tampouco são utilizadas explicitamente as noções de estranhamento e de desnaturalização. Além disso, tem-se que a sociologia se mostra uma ferramenta importante para a mudança social.

### 4.2.3 Sociologia (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2013)

O livro “Sociologia” foi elaborado por Sílvia M. de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, todas graduadas em ciências sociais e vinculadas ao ensino superior pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>89</sup>. Da trajetória das autoras, verifica-se que as mesmas elaboraram diversos materiais didáticos, sendo livros e apostilas de sociologia e filosofia, voltados para o nível básico e para o superior, como o “Sociologia: um olhar crítico”, de 2009. De todos os livros analisados nesta dissertação, estas são as autoras que mais produziram materiais didáticos.

No entanto, ainda que a produção de materiais didáticos seja em maior número, isto não reflete a maior participação no subcampo do ensino de sociologia. Não foram localizados trabalhos acadêmicos sobre o ensino de sociologia (à exceção de Benilde Motim) ou participação nos eventos da área. Da mesma forma, nenhuma das autoras lecionou no ensino básico na área de sociologia<sup>90</sup>, focalizando a carreira no ensino superior e na pesquisa (especialmente na temática da sociologia do trabalho).

Os propósitos do ensino de sociologia, neste interim, coincidem com os objetivos da sociologia enquanto campo científico, em termos mais gerais. O livro de Araújo, Bridi e Motim (2013) está organizado na forma de capítulos (10, no total), podendo-se afirmar que a sociologia é o fio condutor, sendo a antropologia e a ciência política parte de alguns dos temas destacados pelas autoras. Em resumo, “as ciências sociais se dedicam a estudar a cultura, o poder e as relações sociais” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 11), abrangendo assim as três áreas clássicas. Cabe às ciências sociais analisar e explicar o que está acontecendo no âmbito político, econômico, cultural e social, indagando-se o tempo todo sobre o que rompe as estruturas antigas e o que se constitui de novo na sociedade.

Os dois capítulos iniciais propõe-se a apresentar a sociologia e os seus objetos de interesse, partindo dos conceitos dos clássicos como Durkheim, Marx e Weber, e abrangendo a outros autores.<sup>91</sup> Colocam-se

---

<sup>89</sup> Sílvia M. de Araújo é professora aposentada da UFPR. Juntamente com Helena Bomeny, são as autoras de maior antiguidade na conclusão da graduação (ano de 1991).

<sup>90</sup> Maria Aparecida Bridi lecionou geografia e história.

<sup>91</sup> Há em outros capítulos a definição mais específica da antropologia, que auxiliam a ampliar o nosso conhecimento sobre outras culturas e expressões,

em especial os principais problemas com que as ciências sociais se defrontam e as suas contradições, como parte do processo de construção do conhecimento. A partir disso, as temáticas que estão relacionadas às ciências sociais e à vida moderna dos jovens, como: família, trabalho, cultura, religião, cidadania, movimentos sociais, educação e transformação social, juventude e o meio ambiente.

As ciências sociais se opõem ao senso comum (tido como um conhecimento prático, do cotidiano), possibilitando sair do mundo em particular e articular outras dimensões da vida em sociedade. Pensar sociologicamente implica distanciar daquilo que nos é familiar, questionando o que é dado como natural e inevitável – ou seja, os conceitos de estranhamento e desnaturalização. Então, o objetivo da sociologia é pensar e cultivar a “imaginação sociológica”, posto que, com as questões suscitadas pelas ciências sociais, “conduzem a processos de construção de cidadania, vislumbrando nossos direitos e deveres” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 04). A imaginação sociológica é retomada posteriormente (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.33), como um elemento importante para se pensar a relação entre a forma que a sociedade se organiza e os acontecimentos cotidianos na vida dos indivíduos, entre um problema social e uma questão individual.

A separação com o senso comum é mais claramente apresentada no Capítulo 2, que se dedica a apresentar a formação histórica da sociologia. Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 42-44) apresentam distintas sociologias praticadas inicialmente com a sociologia institucionalizada, ou seja, uma sociologia científica (que também é colocada como múltipla, em teorias e em métodos). O senso comum – conforme Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 46-47) – é o conhecimento mais imediato e limitado às ações espontâneas e não refletidas. A ciência, por sua vez, é a busca e a descoberta com base em métodos definidos e em teorias coerentes, que visam conhecer a sociedade e transformar a realidade social. As autoras, porém, não rejeitam o senso comum como base da ciência (ponto de partida), mas também algumas vertentes da sociologia já o tem reconhecido como um conhecimento válido e enriquecedor.

Preconiza-se que a construção do conhecimento seja feita ativamente pelos alunos e pelo professor, estimulando a crítica social, o

---

auxiliando a relativizar a nossa visão de mundo (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 129), e de Ciência Política, que se dedica ao estudo dos fenômenos da política, do Estado, dentre outros (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, P. 191).



que faz parte da descoberta da identidade do aluno, podendo o livro contribuir neste sentido (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 4). Vale colocar, ainda, que para as autoras, o sociólogo é um agente social ativo que reflete sobre a sociedade em que vive e fornece os instrumentos necessários a outros indivíduos poderem pensar a sua realidade e experimentar uma avaliação de valores. Há um “sentido cultural das ciências sociais”, assim colocado pelas autoras:

Cabe ao sociólogo, portanto, como agente social ativo, desenvolver uma reflexão para criticar a sociedade em que vive, levando os indivíduos a pensar a sua realidade social, experimentando uma avaliação de valores e compreendendo o sentido cultural das Ciências Sociais. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 33)

As ciências sociais são guiadas por métodos, por objetivos e pela curiosidade. Para as autoras (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 9), a sociologia tem como principais objetivos demonstrar que os fenômenos como desigualdades, pobreza, estratificação social, não são naturais, desnaturalizando os fenômenos para desvelar os mecanismos de dominação social. No caso brasileiro, a sociologia também “se firma como ciência em resposta às indagações da sociedade, descortinando a diversidade cultural, as desigualdades sociais, as diferenças regionais” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 26). Questionar as estruturas desiguais das sociedades, desnaturalizando-as, é uma das principais tarefas da sociologia. O aluno, neste interim, é convidado a se colocar como um sujeito que se indaga, reflete e investiga a sociedade em que vive.

Pode-se apontar que a maior conexão entre o conhecimento científico e o ensino de sociologia se dá a partir do imbricamento entre o conceito de cidadania e a proposição de atividades. Isto porque de um lado há a sociologia científica, que é questionadora e provocadora de críticas sociais, enquanto que, de outro, o ensino de sociologia visa promover a atuação do alunado na sociedade.

A relação da sociologia com a cidadania é trabalhada neste livro didático em diversos momentos, articulando-se tanto com a finalidade da própria sociologia quanto uma temática da área. A cidadania como tema é especificamente trabalhada no Capítulo 7, intitulado “Cidadania, Política e Estado”, atrelando-a como a conquista de direito e de deveres,

e que ela se define fundamentalmente pela “participação ativa do cidadão” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 171).

Neste viés, a sociologia participa da formação do cidadão, conduzindo para a mobilização para a transformação da sociedade, pois, conforme afirmam Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 200) “como você já sabe, as ciências sociais se preocupam com a participação dos indivíduos em sociedade – e, conseqüentemente, com uma das bases para o exercício da cidadania”. É da própria sociologia instrumentalizar os alunos para a transformação social, o que é confirmado na atividade apresentada ao aluno: “qual a importância do conhecimento sociológico para entender a sociedade e poder transformá-la?” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 61). As próprias temáticas ligadas à sociologia e a forma de se estudar esta disciplina estariam implicitamente fomentando a participação cidadã: “estudar Sociologia nos introduz em um atraente universo de questões e nos convida a participar da sociedade como cidadãos” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 33).

A pesquisa, como parte da atividade do apreender a sociologia e intervir na realidade social, participa de todos os capítulos do livro. As autoras incluem quadros de pesquisa e debates, fazendo com que os alunos passem a coletar materiais de apoio e realizem pesquisas bibliográficas (em livros, internet, jornais, revistas), além de incentivar a realização de entrevistas e enquetes. Ao final das buscas, o aluno é orientado a produzir algum material (a depender da atividade), traduzindo os dados coletados em alguma reflexão, sob a sua percepção.

Tomando a sociologia como instrumentalizadora para a transformação da realidade social, as autoras procuram por meio dos exercícios e sugestões de pesquisa que o aluno aponte sugestões para a atuação na sociedade, para a sua mudança. Assim, alguns exemplos são extraídos, como: apontar “sugestões para mudar a realidade encontrada” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 109); propor ao aluno que “procure saber sobre as diferentes possibilidades de participar politicamente”, “na reivindicação de nossos direitos; [...]” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 196); propor medidas ao Estado brasileiro de promoção de desenvolvimento econômico assegurando igualdade de renda, emprego e preservação do meio ambiente (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 290); “que ações dos movimentos sociais no Brasil e no mundo vocês acham que podem ajudar a melhorar a situação das pessoas em cada uma dessas condições [da proposta]?” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 217).

Enfim, o livro de Araújo, Bridi e Motim (2013) contempla todas as noções indicadas para a análise do trabalho, mas atribuem um peso

diferente a determinados aspectos. Nesta visão, é isto que a faz cindir entre a sociologia acadêmica e o ensino de sociologia propriamente dito, este que tem a finalidade, segundo as autoras, de promover a transformação social, com a formação para a cidadania.

#### **4.2.4 Sociologia em Movimento (SILVA et. al., 2013)**

O livro “Sociologia em Movimento” integra uma gama de autores (19 no total) que fazem parte (ou fizeram, à época da divulgação do livro) do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.<sup>92</sup> Assim sendo, estes autores estão imbricados com o ensino de sociologia em sua prática na escola, ao mesmo tempo em que não deixam (em razão da estrutura do Colégio) de estar envolvidos com a pesquisa acadêmica.

Nota-se que todos os autores possuem graduação em ciências sociais, e a maioria em instituições públicas localizadas no Rio de Janeiro, sendo apenas cinco que não possuem licenciatura. O envolvimento com o ensino básico também tem reflexo na titulação dos autores, variando de graduados à pós-doutores, sendo que 9 possuíam mestrado completo à época, em diversas áreas afeitas às ciências sociais. É no contexto do Colégio Pedro II que os professores são francamente integrados com a pesquisa, havendo revista (“Perspectiva Sociológica”) própria, seminários e produções no subcampo de alunos e professores.

Porém, há autores que produzem no subcampo do ensino de sociologia ou em outros espaços (outras instituições), sendo que o magistério em ensino superior também se faz presente nos currículos dos autores. Mesmo assim, percebe-se que são aqueles que estão no entorno do Colégio Pedro II, ainda atualmente, que se mantêm atuantes no subcampo.

Este “espírito” integrador de campos pode ser percebido na organização e na proposta do livro didático. O livro de Silva et al. (2013) está dividido em seis unidades e quinze capítulos, de modo que “a obra está estruturada segundo a proposta pedagógica que visa possibilitar a interação do leitor e mobilizar o estudante para a reflexão, a pesquisa e a leitura” (BRASIL, 2014, p. 36). A organização das unidades é colocada de modo a contemplar a sociologia (apresentando-se a disciplina e seus pressupostos), passando pela antropologia e pela

---

<sup>92</sup> O Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições de ensino do país. Foi fundado em 1837 e desde 2012 foi equiparado às Instituições Federais, tendo atualmente 14 *campi* e atuação também na pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

ciência política. Estes três componentes das ciências sociais não estão separados, mas se entrelaçam nas temáticas e nos eixos teóricos, como “Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”, título da Unidade 2, “relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”, título da Unidade 3, além de outros.

A questão da autoria é evidenciada na apresentação, explicitamente ao colocar que “uma característica importante deste livro é ter sido escrito por mãos calejadas pela prática docente.” (SILVA et al., 2013, p. 03), o que contribuiria para apresentar a sociologia enquanto disciplina com temas e discussões próprias combinada às inquietações e demandas atuais dos jovens.

Nesta mesma breve apresentação ao aluno, os autores indicam que o livro se presta a ser instrumento para formular “as questões importantes para a nossa sociedade atual e estabelecer os critérios para criar soluções possíveis, sempre amparados pelo campo científico das Ciências Sociais” (SILVA et al., 2013, p. 03). A sociologia, em contínuo, oferece as ferramentas necessárias para a compreensão e a apropriação da realidade, fazendo entender que os problemas com os quais lidamos não são determinados pela natureza, mas são socialmente construídos. O aluno deve ser capaz de “utilizar as Ciências Sociais como meio de conhecer cientificamente a realidade social” (SILVA et al., 2013, p. 10).

A noção de sociologia enquanto ciência é apresentada de modo histórico, para a compreensão do contexto de formulação do conhecimento científico moderno, e mais especificamente para localizar o campo científico das ciências sociais. A sua finalidade enquanto ciência é destacada por Silva et al. (2013, p. 11) em buscar “compreender a realidade e propor soluções para os inúmeros conflitos sociais contemporâneos”, destacando as três áreas que compõem esta disciplina. Para os autores (2013, p. 18-19), a sociologia nasce diante do espírito de insatisfação e de luta por melhores condições de vida, buscando conhecer as causas das desigualdades sociais e buscar soluções racionais. Este seria o sentimento que moveu e ainda move o desenvolvimento das ciências sociais.

Segundo Silva et al. (2013, p. 12), o conhecimento científico se produz por meio de regras e de critérios sistemáticos de investigação e verificação, sendo hoje o principal modo de produção do conhecimento e de promover a transformação da realidade. A ciência seria considerada “atualmente a maneira mais adequada de produção de conhecimento sobre a realidade” (SILVA et al., 2013, p. 14) e que detém, no caso das

ciências sociais, diferentes métodos de análise da realidade social. No entanto, os autores apresentam diferentes correntes que discutem a ciência e o senso comum, vistas como opostas ou, por vezes, como complementares e conectadas. O que é essencial para os autores (2013, p. 26) é que a sociologia produza seu saber enquanto ciência, com métodos de investigação, o que poderá ser apreendido pelo senso comum para apresentar soluções objetivas para problemas específicos.

Fazendo referência mais direta à LDB, no livro (SILVA et al., 2013, p. 230) preconiza-se a construção de uma “visão crítica e reflexiva da realidade”, através de instrumentos como informação, vivências e experiências, como fatores decisivos para a formação dos jovens e dos adolescentes, aliando assim ferramentas para a crítica e para o conhecimento imediato (do senso comum).

Assim, a sociologia é definida:

**Sociologia.** Ciência que tem papel importante na explicação e interpretação dos fenômenos e eventos ocorridos na sociedade contemporânea. É utilizada como base para a reflexão em diferentes áreas do conhecimento, da Medicina ao Direito. O conhecimento acumulado por essa disciplina permite traçar um panorama bastante amplo sobre os problemas na sociedade em que vivemos. Desde 2008 é disciplina obrigatória na grade curricular dos alunos da Educação Básica no Brasil, tendo um papel central na formação e reflexão crítica desses alunos sobre os contextos nos quais estão inseridos (SILVA et al., 2013, p. 20).

Dentro desta perspectiva científica, a antropologia também é definida como disciplina científica, dedicada ao estudo da diversidade de culturas e de sociedades diferentes pelo mundo (SILVA et al., 2013, p. 60). É no contexto dos estudos sobre cultura que o conceito de estranhamento é mobilizado, como um pressuposto de poder avaliar a importância do contexto cultural. A desnaturalização, por sua vez, embora não colocada explicitamente, é indicada na ideia de questionamento da “naturalização do preconceito” (SILVA et al., 2013, p. 107). É próprio então da reflexão sociológica o “discutir criticamente a formação histórica, social, econômica e política” de determinados conceitos (SILVA, et al., 2013, p. 105).

Ao trazer a necessidade dos métodos para a composição de um campo científico, os autores destacam que as Ciências Sociais também possuem métodos próprios e partem de teorias também diversas. Os métodos são necessários para o pesquisador objetivar seus próprios valores e ideias, que antecedem a pesquisa e condicionam a escolha do objeto e problema definidos (SILVA et al., 2013, p. 27).

Para Silva et al. (2013, p. 22-24), esta área tem abordagens tanto quantitativas, quanto qualitativas, descrevendo o que trata cada uma delas e as formas de pesquisa social (entrevista, questionário, uso de dados). A preocupação colocada é fazer o aluno compreender o modo de construção do saber científico, através da descrição de métodos, da construção de hipóteses, da definição de campo e da utilização de técnicas de pesquisa. A pesquisa, assim, é apresentada neste manual como elemento fundamental para a construção do saber sociológico, conforme já colocado por Oliveira e Cigales (2015, p. 285) que “este manual, diferentemente dos outros vistos até aqui, busca conciliar a pesquisa metodológica como base de aplicação dos conteúdos teóricos”.

Destaca-se que a cada capítulo há a indicação nas atividades do quadro “Questões para Pesquisa”, em que, embora tenha um cunho também informativo (que os alunos busquem informações em sites, revistas, jornais), é aliado à pesquisa com os elementos teóricos estudados. Para além deste quadro, há outras sugestões de atividades que também incluem pesquisa de caráter informativo e também investigativo, fazendo com o que o aluno colete dados e produza alguma proposta de trabalho, auxiliando na reflexão e na aplicação dos conteúdos estudados no capítulo.

Chama-se atenção também para a questão das propostas de pesquisa com a finalidade de propor ações sociais que visem à mudança de determinada situação percebida. O quadro “Movimentação”, presente ao final das unidades, geralmente se constitui em uma formulação de um projeto de trabalho maior, constituindo de uma pesquisa mais robusta (em termos de levantamento de dados e de elaboração de sínteses), com a finalidade de pesquisa, de reflexão temática e de atuação social. Assim, se propõe a “realização de uma campanha em defesa dos direitos da criança e do adolescente” SILVA et al., 2013, p. 54); “organizar uma campanha contra as formas de preconceito e discriminação” (SILVA et al., 2013, p. 132); “pensar ações que solucionem os problemas da comunidade” SILVA et al., 2013, p. 211); usar a arte para “inspirar propostas de reflexão e transformação da realidade” (SILVA et al., 2013, p. 258); entre outros.

Este livro ainda apresenta em todos os seus capítulos um quadro denominado “Instrumento Jurídico”, em que são alocados textos de leis, comentário sobre a legislação e questões para reflexão e pesquisa do aluno. Percebe-se que este quadro atribui à sociologia o papel em informar ao aluno quais os direitos e os deveres existentes na lei. A questão jurídica (informativa) é também colocada dentro dos capítulos e destaca a importância do reconhecimento destas legislações como conquistas sociais.<sup>93</sup> A partir destas legislações, o aluno é convidado a perceber quais leis estão sendo ou não cumpridas, como, por exemplo, a sugestão de atividade de “elaborar um relatório de visitas, do qual constará se todas as leis trabalhistas citadas nesta seção estão sendo cumpridas pela empresa” (SILVA, et al., 2013, p. 230), ou verificar “violações da lei” (SILVA, et al., 2013, p. 184).

Esta visão está apoiada no desenvolvimento da questão da cidadania, como um papel de formação do cidadão, este, detentor de direito e de deveres, e que luta por eles. A sociologia não se apresenta explicitamente ligada à cidadania, mas por meio dos quadros jurídicos e do fortalecimento da visão de uma cidadania formal, mais explicitamente trabalhada no Capítulo 7. O conceito de cidadania é visto por Silva et al. (2013, p. 158) como não fixo, estando “em curso no Brasil uma nova consciência de cidadania e participação popular”, preconizando a compreensão dos movimentos sociais e da sua importância para a construção de uma sociedade democrática.

As noções de intervenção social estão presentes em outros momentos, para além da pesquisa. As questões motivadoras de alguns capítulos são colocadas como finalidade de pensar ações para a transformação social, como “por que o racismo persiste no Brasil e como podemos combatê-lo?” (SILVA, et al., 2013, p. 103), e pensar em como promover o desenvolvimento econômico aliado ao respeito à diversidade, ao meio ambiente e diminuindo as desigualdades sociais (SILVA, et al., 2013, p. 234, 310, 336, 364). Do mesmo modo, sugere-se apresentar propostas para o aperfeiçoamento da democracia brasileira e como elas podem “colaborar para as mudanças na sua rua e/ou no seu bairro” (SILVA, et al., 2013, p. 187).

Desta feita, é possível concluir que no livro de Silva et al. (2013) a sociologia é apresentada pela vertente do conhecimento científico,

---

<sup>93</sup> Como pode ser visto na apresentação da Constituição, Lei de Contravenções Penais, Estatuto da Igualdade Racial, Código Civil, respectivamente em Silva, et al. (2013, p. 105, 124 e 250, p. 115, p. 123, p. 242).

dotado de métodos próprios e que se vale do estranhamento e desnaturalização, mas que não se opõe ao senso comum. A sociologia fornece os instrumentos ao aluno para que ele possa volta-se ao cotidiano e atuar socialmente, apresentando soluções para os problemas sociais investigados. A sociologia se interessa pela transformação social como um fenômeno social (SILVA, et al., 2013, p. 312), possibilitando (com o seu conhecimento científico) a apropriação das suas investigações e reflexões para a ação social.

#### **4.2.5 Sociologia Hoje (MACHADO, AMORIM, BARROS, 2013)**

O livro “Sociologia Hoje” foi concebido por três autores que, nos termos delimitados neste trabalho, apresentam o maior afastamento do subcampo do ensino de sociologia, não indicando que possuem pesquisas ou participação em eventos que envolvam o ensino de sociologia.

Chama atenção, ainda, que no currículo *Lattes* dos mesmos não há menção à expressão “livro didático” ou “material didático” junto da informação da publicação, também dispensando este dado no “texto informado pelo autor”. Igualmente, nenhum dos autores foi professor de ensino básico, não havendo indicativo acerca da realização da licenciatura. Assim, não foram localizados indícios que os autores tenham alguma relação, para além da produção do livro, com o subcampo do ensino de sociologia.

Melhor situando os autores, Igor Machado, Henrique Amorim e Celso de Barros, têm elo através da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo graduados em ciências sociais nesta instituição. À exceção de Celso de Barros (doutor em Oxford, Inglaterra), os demais são doutores na mesma área e universidade, sendo professores universitários na UFScar e UNIFESP, respectivamente. Celso de Barros, por sua vez, é atualmente colunista do jornal “Folha de São Paulo” e servidor do Banco Central do Brasil, não havendo atualização do seu currículo desde 2015, indicando que há um afastamento do campo acadêmico. Vale ainda dizer que a área de interesse dos autores transita entre os três eixos das ciências sociais: a antropologia, a sociologia e a ciência política.

Desta feita, ressalta-se que o livro “Sociologia Hoje” é conhecido justamente por possuir uma maior separação entre estas três áreas, o que já foi observado por Desterro (2016). O guia do PNLD (BRASIL, 2014, p.41-41) também apontou para este diferencial, por trazer mais claramente a fundamentação e a divisão das três áreas das ciências



sociais – antropologia, sociologia e ciência política, trabalhando-as em unidades específicas e independentes.

Assim, no primeiro momento, as ciências sociais são introduzidas ao aluno, passando na Unidade 1 para Cultura, na Unidade 2 para Sociedade e na Unidade 3 para Poder e Cidadania. A antropologia é definida como “a ciência que busca entender como o ser humano pode levar vidas tão diferentes” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 14), a sociologia pretende “entender cientificamente os fenômenos da vida social” e a ciência política “dedica-se ao estudo da política e das formas de poder” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 15).

O principal objetivo apresentado no livro é “aproximar as investigações, reflexões e teorias das Ciências Sociais do seu [do aluno] cotidiano, como um instrumento de reflexão crítica sobre o seu dia a dia, a sociedade em que você vive, sua história e o mundo contemporâneo” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 03). Além disso, se espera que o aluno possa, por meio de um aprendizado crítico, ajudar na “construção de um mundo mais justo e feliz para todos, vivendo plenamente sua cidadania” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 03).

Os conceitos de estranhamento e desnaturalização são também colocados preambularmente, possibilitando que os alunos questionem a naturalização dos fenômenos por meio das atividades propostas. Mais adiante, Machado, Amorim e Barros (2013, p. 52 e 87) reforçam este conceito, especialmente ligado à antropologia, que possibilita que práticas culturais diversas sejam consideradas legítimas.

A introdução à sociologia parte da ideia que as ciências sociais se interessam por entender como acontece a vida em sociedade, questionando-se continuamente. Assim, o aluno é convidado a formular alguma pergunta sobre a vida em sociedade, como um ponto de partida, ao pensar sociologicamente. No entanto, as ciências sociais, enquanto ciência, fazem ‘boas perguntas’ sobre a vida social, sob diferentes olhares e perspectivas, e por critérios diversos entre suas áreas (não há um consenso, mas linhas de estudos e teorias).

O pensamento crítico é colocado como um dos objetivos das ciências sociais, definido como “a capacidade de desvendar mecanismos que, embora operem como se fossem naturais, nada têm de naturais” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 10). Esta definição está novamente ligada ao conceito de desnaturalização, explicitamente apresentado por Machado, Amorim e Barros (2013, p. 11). Deve-se destacar que ao longo dos capítulos há quadros de reflexão intitulados

“Você já pensou nisto?”, em que se possibilita continuamente que o aluno pense o seu cotidiano, suscite questionamentos e pratique o estranhar e desnaturalizar das relações sociais.

Para os autores, as ciências sociais são uma ferramenta para entender o mundo, construindo o seu saber por meio de perguntas e de métodos, e de objetivação do pesquisador. As ciências sociais são ciências porque “elaboram métodos sistemáticos e testam detalhadamente suas hipóteses”, diferenciando-se assim do senso comum (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 12). Assim, esta ciência se vale de um pensamento sistemático, formulando hipóteses, questões, temas e meios de investigação dos fenômenos. Para Machado, Amorim e Barros (2013, p. 16-19), se faz ciências sociais por meio de conceitos e métodos, que se pretendem precisos, o que não ocorreria com os conceitos do cotidiano, que não têm o controle da comunidade científica. Apesar dos conceitos científicos não serem estáticos, eles se modificam por meio de investigações sistemáticas, adequadas ao método mais objetivo, apresentando os autores modos de pesquisar, quantitativos e qualitativos.

Voltando ao pensamento crítico, para os autores o sentido de produção do conhecimento das ciências sociais está na “utilidade da informação produzida e a utilidade de aprender a pensar criticamente” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 20). Ou seja, o trabalho do cientista social deve impactar na vida social, como construção de políticas públicas, e em segundo deve ter impacto pessoal, provocando mudanças na forma de pensar das pessoas. Assim, a sociologia, enquanto ciência fornece os instrumentos necessários para estes impactos.

A sociologia enquanto disciplina escolar possibilita fornecer ao aluno estes instrumentos, para que ele possa refletir criticamente, com autonomia e decifrando o mundo: “exercitar o pensamento crítico prepara você para não se deixar enganar facilmente, e por isso a ciência social pode ser muito útil” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 21).

No conceito de cultura, colhido na Unidade 1, faz-se uma importante reflexão que auxilia a pensar os sentidos das ciências sociais: “para que serve o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais?” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 31). A resposta inova em relação aos outros livros, colocando-se que as ciências sociais servem também para dominar, como se viu/vê especialmente em estudos do evolucionismo social e etnocêntricos, embora criticados posteriormente, havendo outras vertentes e discussões atualmente. Desta

forma, para estes autores a sociologia não é iminentemente crítica, havendo diferentes correntes e teorias, podendo (a depender do contexto) fornecer ferramentas para pensar criticamente.

A noção de cidadania, por sua vez, é trabalhada no livro didático como um conteúdo afeito mais propriamente à ciência política, sendo mobilizado mais claramente no Capítulo 13, “A sociedade diante do Estado”. Os autores (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013, p. 247) significam a cidadania para além da questão da identidade nacional e da questão de portar direitos e deveres.

Observa-se que a vivência da cidadania é, nesta obra, uma consequência do pensar criticamente. Não foram localizadas formulações de “práticas cidadãs”, havendo questionamentos de práticas em forma de compartilhamento de experiência de atuação na comunidade. Isto pode estar relacionado com ausência de práticas de pesquisa. No livro analisado, as proposições de pesquisa se dão em caráter informativo, como conversa, busca de informações, com o fim reflexivo e geralmente alocado nas indagações do quadro “Você já pensou nisto?”, ao longo dos capítulos.

#### **4.2.6 Sociologia para jovens do século XIX (OLIVEIRA, COSTA, 2013)**

O livro didático de Oliveira e Costa (2013) é resultado de diversas formulações, estando na sua 3ª edição. Porém, há edições anteriores, realizadas pelos mesmos autores e que carregavam outra denominação<sup>94</sup>, mas que compõem, ao final, a obra analisada no PNLD 2015. Por meio do desenvolvimento de seu trabalho junto ao ensino básico, os autores voltaram-se à formulação de materiais didáticos para o ensino de sociologia, sendo fortemente atuantes no subcampo do ensino de sociologia.

Esta participação no campo é percebida pela presença dos autores nos GTs do livro didático no ENASEB e outros eventos, coordenação de livros coletâneas na área, produção de artigos e elaboração de materiais didáticos. Apesar de Luiz Oliveira não possuir licenciatura (sua graduação é em sociologia, na Itália), ambos os autores lecionaram para o ensino básico, sendo Ricardo Costa vinculado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), mantendo a atuação no magistério da educação básica.

---

<sup>94</sup> Edições anteriores com o título “Sociologia - O Conhecimento Humano para Jovens do Ensino Técnico-profissionalizante”.

De fato, Luiz Fernandes Oliveira, por sua titulação e vinculação ao ensino superior pela UFRRJ, transita com maior força junto ao ensino de sociologia enquanto campo de pesquisa. O próprio autor, em sua produção acadêmica, defende a consolidação da sociologia como disciplina escolar (legitimação na escola, por seus conteúdos), e também pela consolidação do ensino de sociologia como um campo de pesquisa com construções e objetivos próprios.

Assim, o livro didático “Sociologia para Jovens do Século XXI” tem a preocupação de situar o conhecimento sociológico em uma linguagem que se faça acessível aos alunos. O guia do PNLD (BRASIL, 2014, p. 45) indica esta valorização da linguagem jovial contida na perspectiva dialógica, que é marca da obra. Os eixos norteadores do livro, segundo o guia, são o senso comum e a desnaturalização da realidade social. O livro é organizado em três grandes partes (3 unidades), sendo “Sociedade e Conhecimento Sociológico”, “Trabalho, Política e Sociedade”, e “Relações Sociais Contemporâneas”, composto de 22 capítulos.

Introdutoriamente, Oliveira e Costa (2013) apresentam estes eixos, tomando a preocupação de superar o senso comum – ideias que se baseiam na aparência das coisas, sem uma reflexão apurada. Para os autores (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 3), a sociologia tem uma dupla tarefa: problematizar opiniões que venham do senso comum, e desnaturalizar a realidade social, o que implica no estudo criterioso, de base científica. Segundo os autores, o livro é formulado de modo a apresentar os fatos e as ideias da vida cotidiana, introduzindo a partir daí os conceitos sociológicos, justamente para realizar um afastamento do senso comum (que é o ponto de partida).

Os objetivos são assim descritos:

Queremos apresentar aos jovens conteúdos que construam um saber crítico, dinâmico e problematizador das noções do *senso comum*. Crítico, porque visa a inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente na realidade social brasileira; e, por fim, problematizador, por questionar os discursos naturalizadores de uma realidade social marca por profundos problemas éticos, sociais e econômicos. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 04).

Definindo o senso comum, Oliveira e Costa (2013, p. 18) afirmam serem as opiniões pessoais, generalizantes, que julgam fatos específicos como se fossem fatos universais. O senso comum é reafirmado ao longo do livro como algo que deve ser refutado, que é investido por preconceitos, acrítico e determinado por muitos interesses (como, por exemplo, se verifica em Oliveira; Costa, p. 53, 57, 63, 104-107, 241, 252, 301, 338).

A tarefa teórica da sociologia é, por sua vez, contrapor a visão que dominaria o senso comum, que considera utilidade o que dá mais prestígio e o que a maioria considera como ações práticas. Os autores (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 241) apontam a importância do “olhar sociológico” para perceber os interesses que estão em jogo em determinada relação social.

Ao final do livro, Oliveira e Costa (2013, p. 378-379) retomam a finalidade da sociologia de não se deixar guiar pelo senso comum, auxiliando na instrumentalização por conhecimentos que tornam conscientes as ações cotidianas dos homens e das mulheres. Ela mexeria com as certezas, desafiando opiniões e podendo conduzir à mudança social.

A sociologia, enquanto disciplina, estuda as relações sociais e questiona sobre o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais, de modo a refletir o porquê dos conflitos, das regras e de seus descumprimentos, dos rearranjos, etc. Situando a ideia de imaginação sociológica, Oliveira e Costa (2013, p. 15-16) a apresentam como uma qualidade do espírito humano que ajuda a perceber o que está acontecendo no mundo e como se situar nele. É ter consciência da existência de uma estrutura de sociedade, das relações sociais, possibilitando pela imaginação sociológica a identificação das ligações com a experiência cotidiana. A sociologia, neste sentido, auxilia a refletir sobre o cotidiano, repesando a nossa visão de mundo. A sociologia pode instrumentalizar “com conhecimentos para nos tornarmos conscientes de nós mesmos e das ações de homens e mulheres que desejam profundamente liberdade e felicidade” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 18).

Os pressupostos epistemológicos dos autores ficam expressos nos questionamentos suscitados ao longo dos capítulos, participando da intenção de tomada de consciência. Assim, destacam-se alguns excertos:

e como é hoje, num mundo neoliberal, onde o desejo dos capitalistas em privatizar tudo e flexibilizar ao máximos as relações de trabalho,

com o objetivo de aumentar a acumulação de capital pelas grandes empresas? (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 224);

ele [o presidiário], agora, com acesso ao celular, pode organizar roubos, sequestros e até fugas e rebeliões. Você se lembra do papel que o celular passou a ter, de uns tempos para cá, nas rebeliões de presidiários? Basta assistirmos aos noticiários diários (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 254).

Neste sentido, estas expressões de religiosidade colocam para todos nós que, ou viveremos numa sociedade multicultural, em que todos respeitem as diversidades humanas, ou sucumbiremos aos totalitarismos, intolerância e racismos (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 311).

Com isto, a reflexão sociológica levaria à intervenção social, propondo modos de participação social e política do aluno, exemplificando-se: “você também pode ajudar a moldar ou modificar as instituições”; “é possível resolver a crise do emprego somente com a abertura de novas escolas técnicas ou a partir da obtenção de um diploma de Ensino Médio ou, principalmente, de nível superior?”; “como você, estudante, se situa em relação à política: como de direita, de centro ou de esquerda? Por quê?”; “você [...] participaria ou organizaria um movimento para transformar uma situação que afeta negativamente a todos?”; “o que devemos fazer então? Ser dissimulados? Fingir que o racismo não existe? Ou encarar de frente essa questão, para construirmos juntos (brancos, negros, amarelos etc.) um Brasil sem racismo?”; organizar um trabalho a ser apresentado para a escola “e que possa contribuir para o fim da discriminação racial”, “quais poderiam ser os mecanismos de luta contra as ideologias machistas e homófobas?”, “quais seriam as soluções para se combater o crime organizado [...]?” respectivamente colocadas por Oliveira e Costa (2013, p. 46, 176, 227, 243, 280, 282, 297, 357).

Destaco, ainda, que o livro de Oliveira e Costa não trabalha com a pesquisa sociológica propriamente dita, sendo estas questões colocadas ao longo do capítulo ou nas atividades. As pesquisas sugeridas são de caráter consultivo e bibliográfico.

Por fim, anoto que a noção de cidadania não aparece interligada com uma finalidade da sociologia, mas sim como uma temática,

trabalhada mais especificamente no capítulo 13, “É de papel ou é pra valer? Cidadania e direito no mundo e no Brasil Contemporâneo”. A perspectiva colhida de cidadania é histórica, em seus diferentes significados e imbricados com as lutas sociais para a conquista de direitos. Nos capítulos seguintes também há referências à cidadania, significando-a diferentemente, conforme o contexto trabalhado.





## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho tomou como pressuposto que o livro didático é um objeto paradoxal para o ensino de sociologia. Em uma ponta, o livro didático é percebido como um objeto menor, especialmente por se destinar ao propósito educacional, guardando marginal importância no campo acadêmico das ciências sociais. Por outro lado, observa-se que tem crescido o interesse sobre este objeto na medida em que ele se apresenta como um legitimador da sociologia no ensino básico, em diferentes períodos históricos.

O livro didático tem servido tanto para o fortalecimento da sociologia como disciplina no ensino básico, confirmado através de sucessivas participações no PNLD, quanto para o desenvolvimento de pesquisas no subcampo do ensino de sociologia.

Sustentou-se que, entre os critérios para entender o campo científico, tido como um espaço relativamente autônomo (BOURDIEU, 2004), o ensino de sociologia ainda não tem conseguido alcançar esta qualidade, figurando como um subcampo. Desta maneira, sendo um espaço social com contornos pouco definidos, resta em disputa a própria definição dos sentidos para o ensino de sociologia. O enfoque perseguido no trabalho foi compreender, afinal, a produção de sentidos para a sociologia através dos livros didáticos para a disciplina, justamente por entender que eles têm servido como um forte capital simbólico para a legitimação do (sub)campo. Enquanto capital simbólico, o livro didático se legitima sobretudo pelo reconhecimento da comunidade da sua importância. Isto se dá por diferentes instâncias e interesses, tanto do subcampo quanto das instituições externas e ele (Estado, mercado), além da configuração interna do livro didático. Nos aspectos internos, procurou-se partir da autoria, localizando-a com a proposta de cada livro. Propôs-se refletir, portanto, o universo social em que o livro didático está entrelaçado.

Desta forma, os significados de sociologia atribuídos aos livros didáticos relacionam-se: à posição do ensino de sociologia no campo científico, às narrativas do campo a respeito do ensino de sociologia, aos objetivos escolares para a sociologia definidos nos currículos e à construção interna do próprio objetivo considerando a autoria e formulação textual.

Pode-se verificar que as narrativas acerca do ensino de sociologia estão envoltas nas próprias lutas do campo acadêmico, definindo sentidos simbólicos ao ensino de sociologia que visam consolidar esta

temática e colocá-la em melhor prestígio. Do mesmo modo, estas disputas também estão relacionadas à falta de autonomia do ensino de sociologia, em razão da intermitência da sociologia na escola. Assim, desdobram-se sentidos ideologizados da disciplina, que seria iminentemente transformadora e revolucionária; de uma sociologia que visa à intervenção do aluno no mundo; de uma sociologia que indica a formação do “bom cidadão”; do fortalecimento da sociologia como ciência, podendo instrumentalizar o aluno por meio dos métodos e técnicas afeitos ao conhecimento científico.

Os currículos, por sua vez, partem da significação de sociologia escolar, sobretudo, apoiados na relação entre sociologia e cidadania. Desde a LDB, passando pelos PCNEM e OCNEM, não se retira a ideia de instrumentalizar o aluno para que o mesmo possa se entender como cidadão por meio do conhecimento de direitos e de deveres e para que ele possa ser agente de transformação social. Por outro lado, as viradas suscitadas pelas OCNEM, em outro contexto e com agentes do subcampo do ensino de sociologia colaborando na sua produção, possibilitam outro enfoque para a sociologia, guiando-se no conceito de imaginação sociológica, e na busca por instrumentalizar os alunos para compreender o mundo social por meio do estranhamento e da desnaturalização, e afastando as noções do senso comum. Neste contexto, o desenvolvimento de pesquisas poderia contribuir para o reconhecimento da sociologia enquanto ciência, o que também é preconizado no PNLD.

O PNLD, como política de amplo alcance e com editais criteriosos envolvendo diversos agentes do campo científico e educacional, assumiria uma perspectiva formatadora dos livros didáticos, especialmente em seus aspectos mais materiais, mas também definem os sentidos de sociologia buscados. Assim, dos editais foi verificado que eles têm a preocupação em compreender a disciplina de sociologia por meio dos conhecimentos das ciências sociais, prestando-se à alfabetização científica do aluno, preconizando a desnaturalização e a crítica social como meio de investigação dos fenômenos sociais.

Neste norte, a análise dos seis livros didáticos por meio da composição dos caracteres advindos destas diferentes instâncias de poder, deu conta de perceber, em primeiro lugar, que os livros didáticos possuem perspectivas distintas entre si do ensino de sociologia. A política do livro didático, representada no PNLD, não parece conduzir à padronização do livro didático em um sentido mais estrito, uma vez que as finalidades para o ensino de sociologia e a forma de apresentação destas não são as mesmas.

No entanto, em análise conjunta dos objetivos da sociologia contidos nos livros didáticos com a autoria, pode-se perceber que os livros didáticos estão profundamente marcados pela posição ocupada por seus agentes no campo sociológico e na sua participação no subcampo do ensino de sociologia.

Anota-se, primeiramente que, analisando a autoria dos livros didáticos de sociologia no PNLD 2015, a sua produção tem sido reservada pelos agentes situados no campo acadêmico no eixo sudeste, mais especificamente nos estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Toda a formação (graduação e pós-graduação) e vinculação dos autores dos livros didáticos situam-se em instituições localizadas nestes três estados e com alto reconhecimento no campo acadêmico.<sup>95</sup> Mesmo o livro “Sociologia em Movimento”, que possui seus autores vinculados à instituição federal de ensino básico, também já abrange pesquisa e extensão, não se desvinculando do campo científico. São também nestes locais que estão situadas as grandes editoras, marcando a centralização da produção destes livros e contradizendo, em certa medida, a marginalidade da produção do subcampo do ensino de sociologia.

A alta titulação dos autores é também reflexo da sua forte participação no campo acadêmico das ciências sociais, sendo que praticamente todos (à exceção do livro “Sociologia em Movimento) são vinculados a alguma instituição pública de nível superior. Os livros didáticos, assim, são frutos das trajetórias dos autores no campo acadêmico, com quem selam parcerias e projetos. Aliado a isto, pode-se observar que a participação de alguns dos autores no subcampo do ensino de sociologia, como Nelson Tomazi, Helena Bomeny, Raquel Emerique, Benilde Motim, se deu somente após o desenvolvimento dos livros didáticos, demonstrando como este objeto pode funcionar como um capital simbólico para a conversão de campos. Porém, nem todos estes agentes parecem converter de campo, mas sim parecem que estão imbuídos do sentido do jogo, projetando seus esforços acadêmicos no reforço do seu bem simbólico (o livro didático). Isto fica mais claro nos resumos informados pelos autores em seus currículos *Lattes*, em que pouco se observou a indicação no interesse pelo “ensino de sociologia” ou a expressão “livro didático” (ou similar).

Sendo assim, é unísono nos livros didáticos o entendimento que a disciplina de sociologia passa pelo conhecimento científico,

---

<sup>95</sup> Ressalvada etapa da formação fora do país, observada em apenas dois casos.

enfatizando a sociologia como uma ciência, com métodos, técnicas e teorias próprias. Nesta mesma ótica, há um esforço nos livros didáticos em demonstrar a diferença da sociologia com o senso comum, sendo pontos de oposição, na maioria das vezes. Atribuo a reafirmação contínua da cientificidade da sociologia tanto do preconizado nos currículos mais atuais como OCNEM, PNLD, ENEM, mas, sobretudo, que todos estes elementos dizem respeito às disputas para a legitimação da própria sociologia. A um, se quer individualizar a sociologia, afirmando-a como uma disciplina com conhecimentos específicos que não podem ser transversalizados, como outrora preconizado pela LDB, DCNEM e PCNEM, e mais recentemente com a reforma do ensino médio. Em segundo lugar, retomando as narrativas sobre o subcampo do ensino de sociologia, a luta pela reinserção da mesma passa pela crítica à ideologização. Assim, nos livros didáticos há uma preocupação discursiva em afastar esta visão, ainda mais se tomando que os seus agentes produtores são fortemente envolvidos com o campo acadêmico. Além disso, não se pode esquecer que a sociologia é uma ciência que está sempre sendo questionada por sua cientificidade. A isto, Bourdieu (2003, p. 23) atribui ao fato de ela ser uma ciência que incomoda, ou seja, que serve à crítica social, que promove a reflexão acerca das relações de poder.

É assim que os livros didáticos levam-se à noção que o ensino de sociologia deve levar ao posicionamento crítico sobre o mundo. Todos eles se referem ao objetivo da sociologia em levar à crítica social, o que também é preconizado pelas OCNEM, que tem como um dos elaboradores Nelson D. Tomazi, autor de um dos livros didáticos. O que difere nesta abordagem, porém, é a compreensão que a sociologia é uma ciência iminentemente crítica ou que é através das suas ferramentas possa levar a esta elaboração pelo aluno. Desta maneira, a elaboração de pesquisas aparece como uma possibilidade para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos científicos.

Além disso, há outros elementos que permeiam o ensino de sociologia em seus pressupostos epistemológicos clássicos (imaginação sociológica, estranhamento, desnaturalização) e que estão presentes de uma maneira direta ou indireta nos livros didáticos, os quais (Desterro, 2016) dá melhor ênfase. Porém, percebe-se que há outros três pontos que se tornam relevantes para pensar os livros didáticos em seus sentidos: cidadania, intervenção social e transformação social.

A cidadania está presente em todos os livros, justamente por ser uma temática afeita às ciências sociais, relacionando-a ao sentido de aquisição de direitos e deveres e movimentos sociais. Por outro lado,

todos os documentos curriculares também trabalham com a formação para a cidadania como o objetivo último do ensino de sociologia, dado o contexto para a sua reinserção. Contudo, para além do “vazio” da expressão, três dos livros didáticos atribuem ao ensino de sociologia esta finalidade com a intenção de atuação social pelo cidadão – sendo eles: “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, “Sociologia” e “Sociologia em movimento”.

Disto se desdobra o papel interventor que a sociologia pode assumir. Quatro livros analisados anotaram que o objetivo da sociologia é também propor modos de atuação social, que superam a crítica, com a finalidade ulterior de transformação social. A sociologia tem o papel final de transformar a sociedade, propondo-se que o aluno possa pensar modos de aplicar o conhecimento sociológico.

Estes quatro livros possuem, ainda que parcialmente, algum autor que participa do subcampo do ensino de sociologia. Friso que o livro “Sociologia para Jovens do Século XXI” – cujos autores são conhecidos no subcampo do ensino de sociologia, tendo forte formação na área e atuação no ensino básico – e o livro “Sociologia em Movimento”, formulado por autores atuantes no ensino básico junto ao Colégio Pedro II, também possuem este indicativo de transformação social.

Um dos livros que foge a este aspecto é “Sociologia para o ensino médio” de Nelson Tomazi, agente fortemente envolvido com o subcampo. Embora ele não proponha formas de intervenção, compreende que a sociologia (como ciência) é iminentemente crítica e transformadora.

Destaco que o segundo livro que não apresenta este aspecto interventor é “Sociologia Hoje”, cujos autores são aqueles com menor participação no subcampo do ensino de sociologia. De acordo os dados colhidos, os mesmos não informam que realizaram a licenciatura, tampouco há indicativo que tenham lecionado no nível básico, não havendo produção acadêmica no subcampo. Em contrapartida, estes autores possuem alta titulação acadêmica e dois deles mantêm vinculação com o ensino e a pesquisa no nível superior. Para estes, o ponto chave para o ensino de sociologia é a reflexão crítica através do ensino das ferramentas das ciências sociais. A transformação social é almejada, como consequência deste pensamento crítico a ser apreendido.

Tomando a perspectiva relacional, é possível concluir que estes sentidos interventores da realidade e de transformação refletem os atributos do próprio subcampo do ensino de sociologia. Há um anseio que a sociologia possa servir à sociedade, resolvendo os problemas

sociais como outrora se justificou a sua retomada para os currículos escolares, a partir dos anos de 1980. Assim, é por meio da transformação social que se busca a legitimidade do ensino de sociologia na escola. Por outro lado, conforme o subcampo do ensino de sociologia foi se desenvolvendo, tanto nos currículos quanto nas pesquisas acadêmicas, este sentido interventor foi sendo afastado, como melhor se observa com as mudanças a partir das OCNEM e da obrigatoriedade em 2008, mas cujos preceitos não conseguiram garantir, por si só, mudança de paradigma. É preciso lembrar ainda que a própria avaliação dos livros é intermediada pelo subcampo do ensino de sociologia, que avaliza estes sentidos de sociologia.

Assim, o livro didático continua a ser um objeto contraditório e a transparecer as contradições das disputas pela legitimidade da própria sociologia. Certamente, já lembrado por Lahire (2014), a sociologia por estar às vezes exercendo uma posição crítica, está fadada a ter que explicar a sua existência a todo o momento. Porém, não podemos esquecer que as condições para a apropriação do seu conhecimento para esta crítica há de depender de muitos outros fatores.

Por ser subcampo, o ensino de sociologia é fortemente atravessado por pressões externas (políticas, sociais, econômicas), assim como seus agentes precisam mobilizar outros capitais, que não somente os capitais do campo científico para se estabelecer. Anota-se que apesar do livro didático ser um objeto periférico, não oferecendo o mesmo retorno em termos de capital acadêmico (se comparado aos livros da área), em nosso atual momento histórico é necessário capital acadêmico para a sua produção, tanto que seus agentes são altamente envolvidos neste campo. Entretanto, o livro didático, sendo um capital simbólico, possibilita que estes agentes possam valer-se dele para converter a outras formas de capital, dentre elas o capital econômico, uma vez que o livro didático possibilita alto retorno nestes termos, na condição de mercadoria.

É por isso que mais uma vez é importante ressaltar a complexidade do livro didático de sociologia como um objeto que envolve diferentes interesses. Embora articulado por agentes do campo científico, o livro didático participa de um campo pouco autônomo, tendo pouca capacidade de refração. Por isso mesmo que os agentes da educação básica ganham centralidade, dando de maneira direta ou indireta contornos singulares aos demarcadores de prestígio no subcampo, possibilitando um processo de autonomização que implica na possibilidade de um campo próprio marcados por suas regras próprias de funcionamento. Desta feita, relembro Amaury Moraes (2003), o qual

já havia afirmado que os livros didáticos só podem se consolidar e melhorar com o reconhecimento da comunidade acadêmica do campo do ensino de sociologia.

Gostaria de lembrar que a disciplina de sociologia no ensino médio não se encontra consolidada nas escolas e o ensino de sociologia/ciências sociais, enquanto área do conhecimento, tampouco está em posição confortável no campo científico. Mas, ao mesmo tempo, o livro didático pode favorecer a permanência da disciplina, reforçando seu papel de capital simbólico.

Mesmo com as recentes alterações do ensino médio que não garantem a presença da sociologia como disciplina, e com a ausência da publicação da versão final da BNCC, o edital para o próximo PNLD já se encontra em fechamento, participando a sociologia com 13 livros didáticos e aprovando-se preliminarmente 5. Desta forma, por meio do edital do PNLD é fortalecida a ideia da sociologia enquanto disciplina e a tendência é mantê-la nos currículos, inclusive por questões mercadológicas. No entanto, ainda não há elementos que possam indicar que o livro didático é um objeto autonomizado, sendo produto do campo científico e da expansão da sua atuação, como ficou observado no caso dos livros didáticos de sociologia.

Como visto, a política do livro didático envolve diversos agentes (internos e externos à escola), além de impulsionar um interessado mercado editorial que coloca o Brasil como o país que mais produz livros didáticos. A continuidade do PNLD de sociologia, os números das aquisições dos livros, as edições dos mesmos e suas reedições (metade deles se encontram pelo menos na segunda edição) demonstram a persistência do livro didático ao longo do tempo e são indicadores da representatividade dos seis livros didáticos selecionados.

Se este trabalho conseguiu avançar na reflexão do livro didático como objeto de pesquisa, especialmente em uma metodologia de análise, ainda há muito a ser feito e outras possibilidades de pesquisa irradiam a partir desta, especialmente investigando mais a fundo os agentes que participam da política do livro didático, entre os quais editores, autores, instituições e academia. Desta maneira, creio, esta pesquisa pode contribuir para ampliar as reflexões acerca do ensino de sociologia e da sua posição no espaço acadêmico.





## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

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

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. 2014. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-576.

BISPO DOS SANTOS, Mário. A sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de Carvalho (org.). **Sociologia em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 130-180.

\_\_\_\_\_. **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, 2002.

BODARD, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na PósGraduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

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.

BOMENY, Helena. Entrevista. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira**, ano 2, nº 4, dezembro 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** (Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – org). 16 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 311p.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.

BRASIL. **Lei ordinária nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros. Brasília: Presidência da República, 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016a.**  
Brasília: Presidência da República, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2ª versão.** Brasília, DF, 2016b.

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

\_\_\_\_\_. **Edital 01/2013.** 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.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 2/2012.** 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.

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

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, vol. 3: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2006a.

\_\_\_\_\_. **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.

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

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

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998.** Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

\_\_\_\_\_. **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.

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

BURGOS, Marcelo Baumann. O processo de construção da proposta da sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. IN: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica.** São Paulo: Annablume, 2017. P. 107-128.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória história da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (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 OCNEMEM. **Revista Mediações,** Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. 2015. **Adoção do livro didático de Sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba**. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

CIGALES, Marcelo; BRUNETTA, Antônio Alberto. Um estado da arte de dossiês de ensino de sociologia em periódicos acadêmicos. **Anais da SBS 2017**. Brasília: 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos CEDES 27**. Sociologia e Educação: Diálogos ou ruptura. P. 9-22 Campinas: Papyrus, 1992.

DESTERRO, Fábio Braga do. 2016. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, 2016.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. 2015. **Os sentidos de cidadania nos manuais do professor dos livros de sociologia para o ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais. Florianópolis: UFSC, 2015.

ERAS, Ligia W. 2014. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR. Curitiba, 2014.

ESCOLANO, Agustin. El manual como texto. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 03 (69), p. 33-50, set/dez, 2012.

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

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** (Impresso), v. 37, nº 01, 2015.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. **Dados Estatísticos**. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 07 de junho de 2017.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. IN: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle

Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. 369-288.

\_\_\_\_\_. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de sociologia? IN: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (org.). **Rumos da sociologia no ensino médio**. Porto Alegre, Cirkula, 2016.

\_\_\_\_\_; 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.

\_\_\_\_\_; BISPO DOS SANTOS, Mário. O livro didático de Sociologia em debate. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013.

INEP. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2016**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em junho de 2017.

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

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.

LABES. **Laboratório de Ensino Florestan Fernandes**. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/>>. Acesso em outubro de 2017.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun, 2014.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

LIMA, Alexandre J. Correia . A sociologia nas matrizes curriculares do ensino médio e no ENEM: temas, teorias, conceitos. In: IN: SILVA, Ielzi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. P. 129-152.

MAÇAIRA, Julia Polessa. 2017. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, 2017.

\_\_\_\_\_.; 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.

MAHAMUD, Kira. Contexts, Texts and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Textbook Research. In: Petr Knecht, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Bente Aamotsbakken (Hrsg.) **Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes befassen sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven**. 2014. p. 31-49

MAHAMUD, Kira; RUBIO, Ana Maria Badanelli. Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico em manualística. **Hist. Educ. Santa Maria**, v. 20, n. 50, p. 29-48, Dec. 2016 .

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: Democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito (coord.). **Sociologia**. Coleção Horizontes das Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Anpocs, 2010. P. 131-202.

MARTINS, Rogéria; SOUSA, Diogo Tourino. Ensino de Sociologia e as Intermittências Curriculares: o debate clássico e contemporâneo da intervenção social. In: Gongalves, Danyelle Nilin (org.). **Sociologia e**



**juventude no ensino médio:** formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MEC. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 07 de junho de 2017.

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

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

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

\_\_\_\_\_; BEZERRA, R.G. 2014. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, 45(1):87-101.

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.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de; RIBEIRO, A. M. M. et alii (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**, Rio de Janeiro: Quartet; Faperj 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, 31(85), 359-382, 2011.

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

\_\_\_\_\_. O Veto de FHC: o Sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de Carvalho (org.). **Sociologia em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004a. P. 105-112.

\_\_\_\_\_. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de Carvalho (org.). **Sociologia em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004b. P. 195-103.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. 2009. **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, 2009.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. 2016. **Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 03 (69), p. 51-66, set/dez, 2012.

\_\_\_\_\_. Brasil. In: OSSENBACH Gabriela; SOMOZA, Miguel. (org.) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educacion em América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 2001.

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

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

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

\_\_\_\_\_. O ensino de Sociologia e as novas DCNEM. **Revista Educere et Educare**. Vol. 09, N. 18, 2014.

\_\_\_\_\_. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT ensino de sociologia na SBS. **Revista Teoria e Cultura**. UFJF, v. 11, n. 1, jan/jun 2016. P. 55-70.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNL D 2015. **Revista de Ciências Sociais. Unisinos**. V. 51, n. 3, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. **RBCS**, V. 31, n° 91, junho/2016.

ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

OSSENBACH Gabriela; SOMOZA, Miguel. Introducción. In: \_\_\_\_\_. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Pensamento Relacional. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**, 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

PEREIRA, Ingrassia Pereira. “Foi neste processo que me tornei um divulgador da sociologia para o Ensino Médio.” Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Vl. 01, nº 01, p.227-238, Jan./Jun. 2017.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. **A Construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar: que Sociologia é essa?** 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, 2013.

PERUCCHI, Luciane. 2009. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB.**

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

QUEIROZ, Jorge Jose Lins de. 2016. **O ensino de Sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático.** Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Ciências Sociais para o Ensino Médio. Fundação Joaquim Nabuco, 2016.

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.

ROMANO, F. G. 2009. **A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção das tradições.** Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Araraquara/SP: UNESP, 2009.

SAINT MARTIN. Capital simbólico. CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**, 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** 2014.

\_\_\_\_\_. Governo de Santa Catarina. **Lei complementar nº 173 de 21 de dezembro de 1998.** Dá nova redação ao parágrafo único do art 41, da Lei nº 170/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação. Florianópolis, 1998a.

\_\_\_\_\_, Secretaria do Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina. Ensino Fundamental e Médio.** Florianópolis, 1998b.

SARANDY, Flávio Marcos. 2004. **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. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas/Sp: Autores Associados, 2008.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy Science* no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista de Ciências Sociais Unisinos** 51(3):330-342, setembro/dezembro 2015.

\_\_\_\_\_. 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, 2011. P. 15-44.

SILVA, Gabriela Montez Holanda Da. 2015. **Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia**. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUSA, Diogo Tourino. A sociologia no programa nacional do livro didático: autonomia, universalização e a construção da democracia no Brasil. IN: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. P. 171-204.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. Volume único. 3 ed. São Paulo: 2013.

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



## APÊNDICE A – Tabelas de Análise

Tabela A-1 – Autoria dos livros didáticos do PNLD 2015

Livros e autores PNLD 2015	Graduação			Pós-Graduação (dez/2014)					Docência (dez/2014)			Produção na área ES (atual)			Lattes
	Curso	Instit.	Licenciatura em CS	Titul.	Área	Inst./local	Ano conc.	Pós-Doc	Ensino básico	Ensino Superior	Vinc. instit.	Outros materiais/livros didáticos	Produção acadêmica	Participação eventos	Atual.
<b>Sociologia para o Ensino Médio</b>															
Nelson D. Tomazi	C.Sociais	UFPR	Sim*	Dout.	História	UFPR	1996	Não	Não	Sim	UEL	Sim	Sim	Sim	09/2017
<b>Tempos Modernos, tempos de Sociologia</b>															
Helena Bomeny	C.Sociais	UFF	Não*	Dout.	Sociologia	IUPERJ	1991	Sim	Não	Sim	UERJ	Sim	Sim	Sim	10/2017
Bianca Freire-Medeiros	C.Sociais	UERJ	Não*	Dout.	História e outros	Binghamton/EUA	2002	Sim	Não	Sim	USP	Não	Não	Não	09/2017
Raquel B. Emerique	História	UFRJ	Sim*	Dout.	C. Sociais	UERJ	2007	Não	Sim	Sim	UERJ	Sim	Sim	Sim	07/2017
Julia O'Donnel	História	USP	Não	Dout.	Antropol.	UERJ	2011	Não	Não	Sim	UFRJ	Não	Não	Não	10/2017
<b>Sociologia</b>															
Sílvia M. de Araújo	C.Sociais	PUC/PR	Não*	Dout.	C. Comuni.	USP	1991	Sim	Não	Sim	UFPR	Sim	Não	Não	05/2016
Maria Aparecida Bridi	C.Sociais	UFPR	Não*	Dout.	Sociologia	UFPR	2008	Não	Sim	Sim	UFPR	Sim	Não	Não	10/2017
Benilde Lenzi Motim	C.Sociais	UFPR	Não*	Dout.	História	UFPR	1999	Não	Não	Sim	UFPR	Sim	Sim	Não	10/2016
<b>Sociologia em Movimento</b>															
Afrânio Silva	C.Sociais	PUC/RJ	Não	Dout.	C. Sociais	UFRRJ	2014	Sim	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	09/2017
Bruno Loureiro	C.Sociais	UFRJ	Sim	-	-	-	-	-	Sim	Não	-	não	Não	Não	07/2014
Cássia Miranda	C.Sociais	UFRJ	Não	Mst	Filosofia	PUC/RJ	2008	Não	Sim	Não	Outro	Sim	Não	Não	11/2016
Fátima Ferreira	C.Sociais	UERJ	Sim	Dout.	Educação	UNESA	2013	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	09/2017
João Catrião Aguiar	C.Sociais	UFRJ	Sim	Mst	R. Internaci.	UERJ	2012	Não	Sim	Sim	UERJ	Sim	Não	Não	08/2017
Lier Pires Ferreira	C.Sociais	UFF	Não*	Dout.	Direito	UERJ	2007	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Não	Não	10/2017
Marcela M. Serrano	C.Sociais	UERJ	Não	Mst	C. Sociais	UERJ	2003	Não	Sim	Sim	Cefet/RJ	Sim	Não	Sim	04/2017

Marcelo Costa	C.Sociais	UFRJ	Sim	Mst	Sociologia	UFRJ	2000	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	10/2017
Marcelo Araújo	C.Sociais	UFF	Sim	Dout.	Antropologi	UFF	2014	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	10/2017
Martha Nogueira	C.Sociais	UERJ	Não	Mst	C. Sociais	UERJ	2004	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Não	Não	05/2017
Otair F. de Oliveira	C.Sociais	UERJ	Sim	Dout.	C. Sociais	UERJ	2008	Não	Sim	Sim	UFRRJ	Sim	Não	Não	08/2017
Paula Menezes	C.Sociais	UFRJ	Não	Dout.	Socio e Ant	UFRJ	2014	Não	Sim	Não	Pedro II	Sim	Não	Não	06/2017
Raphael M. C. Corrêa	C.Sociais	UFRJ	Sim	Dout.	C. Política	UERJ	2011	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	05/2016
Ricardo M. de Ruiz	C.Sociais	UFF	Sim	Mst	História	UFF	1997	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Não	Não	04/2016
Rodrigo Pain	C.Sociais	PUC/RJ	Sim	Dout.	Desenv. Ag	UFRRJ	2007	Não	Sim	Sim	EARJ	Sim	Sim	Sim	09/2017
Rogério Lima	C.Sociais	UERJ	Sim	Dout.	Socio e Ant	UFRJ	2002	Não	Sim	Sim	Pedro II	Sim	Sim	Sim	08/2017
Tatiana Bukowitz	C.Sociais	UERJ	Sim	Mst	Sociologia	IUPERJ	2005	Não	Sim	Não	Pedro II	Sim	Sim	Sim	05/2017
Thiago Esteves	C.Sociais	PUC-RJ	Sim	Mst	C. Sociais e	UFRRJ	2007	Não	Sim	Não	Cefet/RJ	Sim	Não	Não	09/2017
Vinicius Mayo Pires	C.Sociais	UFRJ	Sim	Mst	Socio e Ant	UFRJ	2012	Não	Sim	Não	Pedro II	Sim	Sim	Sim	07/2017
<b>Sociologia Hoje</b>															
Igor J. de R. Machado	C.Sociais	UNICAMP	Não*	Dout.	C. Sociais	UNICAMP	2003	Não	Não	Sim	UFSCar	Não	Não	Não	09/2017
Henrique Amorim	C.Sociais	UNICAMP	Não*	Dout.	C. Sociais	UNICAMP	2006	Sim	Não	Sim	UNIFESP	Não	Não	Não	10/2017
Celso R. de Barros	C.Sociais	UNICAMP	Não*	Dout.	C. Sociais	OXFORD	2008	Não	Não	Sim	Banco Central	Não	Não	Não	06/2015
<b>Sociologia para Jovens do Século XXI</b>															
Luiz F. de Oliveira	Sociolog.	Italia	Não	Dout.	Educação	PUC/RJ	2010	Não	Sim	Sim	UFRRJ	Sim	Sim	Sim	10/2017
Ricardo R. da Costa	C.Sociais	UFF	Sim	Mst	C. Política	UFF	2000	Não	Sim	Não	IFRJ	Sim	Sim	Sim	10/2017

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

\* A graduação anterior à LDB (1996) pode conter dupla habilitação, não havendo informação no Currículo *Lattes* do autor ou da autora a respeito da licenciatura. A informação de Nelson Tomazi foi extraída da entrevista em Pereira (2017). Raquel Emerique é licenciada em história.



Tabela A-2 – Quadro de Propriedades

LIVRO	Sociologia para o Ensino Médio	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Sociologia	Sociologia em Movimento	Sociologia Hoje	Sociologia para Jovens do Século XXI
Disciplina de sociologia	Ênfase na sociologia científica, sendo iminentemente crítica	Sociologia como ciência para compreensão do mundo.	Sociologia como ciência para levar à crítica e atuação em sociedade.	Ênfase no campo científico, como produtor de instrumentos para compreensão da realidade e visão crítica	Pressupostos científicos podem ser instrumentos para a reflexão crítica	Através do conhecimento científico pode-se ter a consciência crítica.
Senso comum	Oposição e afastamento	Como objeto da sociologia	Oposição ao conhecimento científico, mas pode ser ponto de partida de análise	Ponto de partida ou complemento para produzir o conhecimento científico.	Opõe-se ao conhecimento científico, mas pode ser ponto de partida para provocar questionamentos e pensar sociologicamente.	Superação do senso comum questionando as suas afirmações. Pode ser ponto de partida.
Ferramenta de análise	Sim, por meio do desenvolvimento de pesquisa	Sim, por meio do desenvolvimento de pesquisa	Sim, com pesquisas que possam gerar práticas de transformação	Sim, por meio de métodos e técnicas de pesquisa que levem à reflexão e atuação social	Ferramenta para pensar criticamente o mundo, por meio de técnicas, métodos e conceitos científicos.	Ferramenta para refletir criticamente e tomar consciência de nós mesmos.
Imaginação sociológica	Análise do entorno do aluno	Através deste conceito é possível entender sociologicamente o mundo	Modo de compreensão da organização da sociedade e nas relações sociais e individuais	Ausente	Ausente	Consciência do lugar ocupado no mundo e das relações existentes.
Desnaturalização	Ausente	Ausente	Sim	Indiretamente	Sim, no reconhecimento do outro e no pensamento crítico	Sim, no questionamento do senso comum e na crítica social.
Estranhamento	Ausente	Ausente	Indiretamente	Sim, para análise do contexto social	Sim, no questionamento do mundo.	Ausente.
Crítica Social	Intrínseca à sociologia científica	Intrínseca à sociologia científica	É parte da função do sociólogo levar à crítica.	Sociologia leva à visão crítica e reflexiva da realidade.	A sociologia deve impactar no mundo social e pessoal.	Questionamento consciente do mundo
Intervenção social	Ausente	Sim, através da proposta do ENEM e como prática cidadã	Pela atuação de cidadão	Sim, por meio das propostas de pesquisa.	Ausente	Sim, nos questionamentos ao longo dos capítulos.
Formação para a cidadania	Temática da área.	Temática para intervenção social.	Formar o cidadão, em seus direitos e deveres e atuação social	Indiretamente, pelo conhecimento legal e participação	Temática da área. O exercício da cidadania decorre, em ulterior termo, do instrumental para o pensamento crítico.	Temática da área.
Formação para transformação social	Sim, como consequência da sociologia científica	Sim, a sociologia forma para a transformação da sociedade.	Sim, a sociologia forma para a transformação da sociedade.	Sim, por meio da apropriação das ferramentas científicas para propor soluções aos problemas sociais	Sim, como possível impacto na apropriação das ferramentas científicas.	Como participação política e social consciente na realidade social
Outros	--	-	Sentido cultural	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2017)