

V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
23 a 25 de julho de 2017

GT09 – O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: AVANÇOS E DESAFIOS

OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E OS SENTIDOS DO ENSINO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Valci Melo

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE,
do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

¹ Texto apresentado originalmente como quarta seção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na licenciatura em Ciências Sociais EaD, no Instituto de Ciências Sociais – ICS da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sob orientação do professor Dr. Júlio Cezar Gaudencio da Silva.

1 Introdução:

O livro didático tem se constituído, desde longa data, em um importante objeto de estudo para pesquisadores que procuram entender esse instrumento de disseminação escolar do saber científico e cultural (MANAKATA, 2012; ROCHA; SOMAZA, 2012).

No que diz respeito à Sociologia, destaque-se que embora a disciplina seja fortemente caracterizada pelo fenômeno da intermitência, a produção de livros destinados a essa área vem se dando, ininterruptamente, desde as primeiras década do século XX, seja por meio do lançamento de novas obras, seja através de reedições constantes de obras que lograram sucesso junto ao público leitor (MEUCCI, 2000).

Durante o primeiro período em que foi obrigatório o ensino das Ciências Sociais/Sociologia² nas escolas brasileiras (1925-1942), dezenas de obras didáticas foram produzidas para servirem de subsídio ao trabalho com a disciplina, registrando essas, de modo predominante, como observa Meucci (2000), uma expectativa elitista, civilizatória, patriótica e moralizante.

Retornando ao Ensino Médio como componente curricular obrigatório, mediante a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, a Sociologia foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2012, política que, no caso do Ensino Médio, proporciona o acesso de mais de oito milhões de estudantes a livros de cujos campos científicos, talvez, muitos deles jamais teriam outra oportunidade de ler em toda a sua vida. Isto é, o livro didático constitui-se quase sempre na principal fonte de conhecimento sistematizado que a maioria dos estudantes terá acesso.

Por outro lado, o livro didático também cumpre uma função fundamental no trabalho docente, seja na definição daquilo que é ensinado, seja no modo como os professores ensinam. Em um contexto no qual, segundo dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017), pouco mais de 50% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação acadêmica compatível com a área de conhecimento/disciplina

² Utilizamos ao longo desse trabalho a expressão Ciências Sociais/Sociologia porque, embora se trate de ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), o nome da disciplina escolar é Sociologia e os livros didáticos usam as duas nomenclaturas ao se referirem à mesma.

na qual atuam³, o livro didático acaba indo além da sua função de “recurso didático”, chegando, em alguns casos, a constituir-se em uma espécie de “plano de aula”, de “matriz curricular” e até em “instrumento de formação docente” (MEUCCI, 2013, p. 78).

Neste sentido, considerando-se a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem na escola brasileira, e a importância que este tem enquanto instrumento de síntese, tradução e popularização dos conhecimentos das Ciências Sociais, propusemo-nos a investigar os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia nos livros didáticos aprovados no PNLD de 2015.

A delimitação aos livros de Sociologia selecionados pelo PNLD de 2015, não incluindo diretamente o PNLD de 2012, se justifica pelo fato das duas obras aprovadas em 2012 (*Sociologia para o Ensino Médio e Tempos Modernos, tempos de Sociologia*) também estarem entre os livros selecionados em 2015.

A pesquisa se deu a partir da Análise do Discurso de filiação marxista, considerando, como Cavalcante (2007, p. 10), que nesse tipo de análise “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada”.

2 O contexto societário face ao qual se dá a produção atual dos livros didáticos de Sociologia

A Constituição Federal de 1988 marca a tentativa de novos tempos não somente no que tange ao direito à educação, mas também, na reconfiguração geral do Estado brasileiro, o qual, por meio dela, busca tardiamente desenhar-se como Estado de bem-estar social⁴ (MONTAÑO, 2002).

No entanto, tal feito se deu na contramão da tendência internacional, marcada pela crise do *Welfare State* e pelo desmantelamento do modelo societário soviético, tendo como consequência o reavivamento do liberalismo em sua vertente mais extremista: o neoliberalismo. Isto é, constatada a incompatibilidade entre a ampliação dos direitos sociais e a manutenção da elevada taxa de lucro da burguesia – e ainda com a alternativa societária concorrente em colapso –, a classe

³ A Sociologia é a disciplina com a maior distorção: 74,2% dos docentes não têm a devida formação (BRASIL, 2017).

⁴ Sobre o Estado de bem-estar social, ver: Behring e Boschetti (2011).

dominante logo reagiu, estruturando sua ofensiva na *reconfiguração do mundo do trabalho* (robotização da mão de obra, redução dos postos de serviço, exigência de profissionalização polivalente, multinacionalização das empresas, desregulamentação das leis trabalhistas, etc.), na *financeirização do capital* (redução dos investimentos na produção direta de riquezas e focalização no mercado de ações, juros e remuneração do capital) e na *difusão da ideologia neoliberal* (Estado mínimo, privatização, redução de direitos sociais...) (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

É nesse cenário que, tanto a Constituição Federal de 1988 é gestada e aprovada, como também, a partir dela, é elaborada a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB para a educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No caso do primeiro documento, apesar de garantir, na letra da lei, a construção de um Estado providência, na prática, sofre inúmeros ataques e desfigurações, através da grande quantidade de Propostas de Emenda Constitucional – PEC voltadas ao atendimento das pressões dos organismos internacionais para o cumprimento do receituário neoliberal na produção e execução das políticas públicas.

Já no tocante à LDB 9.394/96, é clara a sua adesão aos preceitos neoliberais da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada sob a liderança da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março 1990 (RABELO et al., 2009).

Como síntese das exigências dos organismos internacionais para a área educacional, a exemplo do Banco Mundial – BM e do Fundo Monetário Internacional – FMI, a Declaração de Jomtien cumpre, conforme observa Santos (2016, p. 45):

[...] um papel importante na disseminação da ideologia neoliberal no âmbito das políticas educacionais [...], dissimulando, por detrás da defesa da educação como investimento social e direito de todos, o seu real interesse, a saber: o estabelecimento de diretrizes voltadas à adequação da escola às novas exigências oriundas do mundo do trabalho após a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970.

É nesse cenário de predomínio da ideologia neoliberal e de defesa da adaptação ao capitalismo como única alternativa societária viável que vem se dando não somente a vigência da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96

(documentos de observância obrigatória na elaboração dos livros didáticos), mas também, como veremos mais adiante, a formação acadêmica, inclusive, a formação inicial da maioria dos autores dos livros didáticos de Sociologia.

3 O discurso dos livros didáticos do PNLD 2015 sobre o ensino de Sociologia

Considerando que “[...] somos sujeitos de uma determinada época, inseridos em uma conjuntura histórica que possui modos de pensar dominantes que afetam o nosso dizer e o modo de compreender o mundo” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 66), dedicar-nos-emos aqui a examinar como cada obra concebe e define as Ciências Sociais, e a Sociologia em particular, bem como, que sentido/finalidade atribui ao ensino de Sociologia na Educação Básica.

Para tal, fizemos uma seleção, dentro de cada obra didática, das seções diretamente relacionadas ao nosso interesse de pesquisa. Assim, lemos na íntegra a introdução/apresentação e os subitens dos manuais didáticos que traçam considerações sobre os pressupostos teórico-metodológicos da obra e sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Médio.

Também fizemos um mapeamento de palavras-chave em torno das quais os sentidos, expectativas e finalidades acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia estão, comumente, articulados, seja nos documentos oficiais que tratam da temática, seja na produção científico-acadêmica dedicada ao assunto. A busca se deu na versão digital das obras, disponível no formato *Portable Document Format (PDF)*, e através da utilização da ferramenta *localizar*, do software Adobe Reader. Os termos consultados foram: Ciências Sociais, Sociologia, ensino de, cidadania, desnatural(iza)(cão), estranha(mento), sentido, expectativa, finalidade, objetivo, para que, papel, função, senso, crítico, crítica, reflexão, consciência e pensamento.

Ao localizarmos a palavra consultada, analisávamos o contexto no qual ela estava inserida para verificarmos se o uso da mesma expressava uma expectativa acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia⁵. Em caso afirmativo, marcávamos a localização da sequência discursiva a ser posteriormente analisada.

⁵ Utilizamos a expressão Ciências Sociais/Sociologia porque, embora se trate de ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), o nome da disciplina escolar é Sociologia e os livros didáticos usam as duas nomenclaturas ao se referirem à mesma.

Assim, a partir da identificação dos enunciados nos quais estava materializado um discurso sobre as Ciências Sociais/Sociologia e os objetivos do seu ensino em nível médio, elaboramos um quadro comparativo entre as obras e deste pudemos extrair as questões norteadoras que serão analisadas a seguir, juntamente com as sequências discursivas (doravante SD) selecionadas.

3.1 O ensino de Ciências Sociais/Sociologia visa à formação de pensadores críticos

Procuramos identificar nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015 como estes concebem/definem as Ciências Sociais/Sociologia e quais argumentos mobilizam para justificar a presença desse campo do conhecimento como componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

Como se pode ver nas SD abaixo, uma das razões que justificaria o ensino de Ciências Sociais/Sociologia é a contribuição dessa disciplina para a elevação qualificada da consciência social, cultural e política dos estudantes, objetivo que acreditamos poder ser sintetizado na máxima: “formação de pensadores críticos”.

[SD1] Ora, uma das preocupações da Sociologia é justamente *formar indivíduos autônomos*, que se transformem em *pensadores independentes*, capazes de analisar o noticiário, as novelas da televisão, os programas do dia a dia e as entrevistas das autoridades, *percebendo o que se oculta nos discursos* e formando o próprio pensamento e julgamento sobre os fatos, ou, ainda mais importante, que tenham a capacidade de fazer as próprias perguntas para alcançar um *conhecimento mais preciso da sociedade* à qual pertencem (TOMAZI, 2013, p.8, grifos nossos).

[SD2] As Ciências Sociais e, principalmente, a Sociologia, sempre estiveram atentas aos problemas urgentes e às situações de crise. Esta é uma das razões pelas quais dizemos que a Sociologia *desenvolve o senso crítico, a capacidade de análise e o aprendizado específico para refletir sobre o que se passa ao redor* (BOMENY et al., 2013, p. 31, grifos nossos).

[SD3] Conhecer é desenvolver o *espírito crítico* e também a *crítica social*. O estudo das Ciências Sociais nos *revela os mecanismos de poder* que nos fazem acreditar serem “naturais” muitos fenômenos que caracterizam a sociedade (ARAUJO et al., 2013, p. 59, grifos nossos).

[SD4] Refletir sociologicamente sobre esses conceitos significa *discutir criticamente* a formação histórica, social, econômica e política, bem como a identidade nacional brasileira. Assim, devemos

questionar continuamente nossos próprios valores e condutas diante das diferenças culturais e das desigualdades sociais presentes no Brasil e no mundo. É necessário compreender melhor o contexto em que esses valores e condutas são produzidos, para que nossas opiniões e atitudes não reproduzam preconceitos passados, mas sejam *ações refletidas conscientes* e comprometidas com os fundamentos do Estado democrático (SILVA et al., 2013, p. 35, grifos nossos).

[SD5] Um dos objetivos das Ciências Sociais é justamente desenvolver o *pensamento crítico*. [...] Quando olhamos para a sociedade e fazemos determinados questionamentos, encontramos respostas que revelam aspectos que a princípio não eram evidentes. Podemos chamar essas descobertas de pensamento crítico, ou seja, a *capacidade de desvendar mecanismos* que, embora operem como se fossem naturais, nada têm de naturais (MACHADO et al., 2013, p. 10, grifos nossos).

[SD6] Estudar Sociologia é propiciar a ampliação do repertório dos jovens acerca da *leitura sociológica dos fenômenos sociais, culturais e políticos* para além do senso comum, para *desnaturalizar e estranhar* essa mesma realidade, compreendendo-a não como práticas subjetivas, mas como relações sociais (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 420, grifos nossos).

Embora com particularidades a serem consideradas, o discurso materializado nos enunciados acima concebe as Ciências Sociais/Sociologia como um tipo de conhecimento que, uma vez especializado e metódico, é capaz de “formar indivíduos autônomos”, “pensadores independentes” (SD1), desenvolver “o senso crítico, a capacidade de análise e o aprendizado específico para refletir sobre o que se passa ao redor” (SD2), desenvolver o “espírito crítico” e revelar “os mecanismos de poder” (SD3), “discutir criticamente” a realidade social brasileira (SD4), desenvolver o “pensamento crítico” (SD5) e “desnaturalizar e estranhar” a realidade social (SD6).

O curioso é que o discurso materializado nas SD1 a SD6 identifica-se com a ideia corriqueira segundo a qual o ensino de Ciências Sociais/Sociologia é portador de um caráter eminentemente crítico. No entanto, como nos mostra Meucci (2000), o primeiro período de obrigatoriedade nacional é um exemplo de como a referida disciplina escolar pode assumir uma dimensão conservadora e estreitamente alinhada à justificação do *status quo*, situação na qual a criticidade perde sua razão de ser, na medida em que se apresenta de forma seletiva.

Claro que ao apontarem na direção da criticidade, as obras podem estar apontando um dos caminhos do conhecimento sociológico – ou talvez, o caminho esperado. Mas é importante que se diga que o discurso dos livros didáticos parece-

nos, em sua maioria, limitar a criticidade a uma postura de denúncia individual dos problemas sociais, das mazelas do mundo dos homens, sem uma reflexão mais apurada acerca dos fundamentos estruturais e conjunturais desses desafios. Também aqui é preciso destacar tanto a necessidade de aprofundamento da investigação no sentido de apontar como essa questão aparece em cada uma das obras, como também reconhecer as dificuldades que envolvem a tradução didática dos conhecimentos sistematizados no âmbito da academia para a realidade concreta do Ensino Médio brasileiro.

Ao tratar sobre esse assunto, Oliveira (2011), observa que não se trata de fazer uma mera transposição da abstração teórica que caracteriza o universo da pesquisa e da produção científica para a Educação Básica. Pelo contrário, defende o autor que é preciso haver um esforço de articulação entre teoria e empiria, entre senso comum e conhecimento científico, o que, em seu entender, significaria “[...] realizar um salto epistemológico, no sentido de tornar as categorias sociológicas palatáveis ao Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

3.2 As Ciências Sociais/Sociologia como apreensão da realidade para além das aparências

Ao conceber as Ciências Sociais como portadoras de um tipo de conhecimento metódico e formador do pensamento crítico, os manuais didáticos de Sociologia tratam de estabelecer diferenciações entre elas e o senso comum, apresentando-as como capazes de ir além das aparências.

[SD7] [...] O fundamental da Sociologia, porém, é nos *fornecer conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de um modo mais sistemático e consistente*. Por meio da Sociologia, obtemos um *conhecimento científico sobre a realidade* (TOMAZI, 2013, p. 8, grifos nossos).

[SD8] A mensagem que propomos é que a *Sociologia* nos ajuda a *refletir sobre as certezas* que temos porque *põe em observação nossas opiniões mais arraigadas*. É um campo do conhecimento que *modifica a percepção sobre o que vivemos* em nossa rotina e, assim, contribui para alterar a maneira de vermos nossa própria vida e o mundo que nos cerca. Seu papel é, em outras palavras, nos ajudar a *estranhar* aquilo que se mostra evidente ou familiar; *desnaturalizar* aquilo que parece natural ou normal; e *servir como “mapa” diante das inquietações sociais e culturais dos dias de hoje* (BOMENY et. al., 2013, p. 7, manual; grifos nossos).

[SD9] As Ciências Sociais *desmitificam ideias, concepções e preconceitos* acerca das relações sociais e dos acontecimentos políticos, culturais, econômicos e religiosos. Por meio do **processo de desnaturalização**, ela demonstra que fenômenos aparentemente naturais têm caráter social e histórico, isto é, são produtos de relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço (ARAUJO et al., 2013, p. 150; negrito das autoras; itálicos nossos).

[SD10] De um modo geral, gostaríamos que este livro contribuísse para *ampliar os horizontes* da sua experiência sobre os mais variados fenômenos sociais, *a partir do contato com novas formas de compreensão e apropriação da realidade* (SILVA et al., 2013, p. 4, grifos nossos).

[SD11] [...] Os fenômenos sociais que vivenciamos no presente são, em geral, apreendidos pelo *senso comum* como simplesmente preestabelecidos, causando o entendimento de uma origem natural das relações sociais. Cabe ao ensino da Sociologia *superar esse entendimento e promover a dessacralização e a desnaturalização* da realidade, rompendo com seu imediatismo ao submetê-la a critérios científicos de análise (MACHADO et al., 2013, p. 333).

[SD12] Para nós, os autores, a Sociologia tem como princípio dar conta de duas tarefas que julgamos fundamentais: *problematizar as opiniões* que predominam no *senso comum* e, ao mesmo tempo, *desnaturalizar* a realidade social. Isto significa que as ideias sobre a vida social dos indivíduos devem ser pensadas (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.3, grifos dos autores).

De modo geral, o discurso materializado nas sequências analisadas defende que o conhecimento das Ciências Sociais/Sociologia diferencia-se daquele que predomina no dia a dia dos estudantes (senso comum) por “fornecer conceitos e outras ferramentas” científicas de análise social (SD7), colocar “em observação nossas opiniões mais arraigadas” [SD8], desmitificar “ideias, concepções e preconceitos” [SD9], oferecer “novas formas de compreensão e apropriação da realidade” [SD10], “promover a dessacralização e a desnaturalização da realidade” [SD11] e “problematizar as opiniões que predominam no senso comum” [SD12].

Neste particular, os livros didáticos retomam e assumem aquilo que é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, conhecimentos de Sociologia – OCEM Sociologia, como premissa básica do ensino de Ciências Sociais/Sociologia: a desnaturalização e o estranhamento da realidade social (BRASIL, 2006, p. 105-107).

A proposta é não somente interessante, como também necessária, tendo em vista que se trata de princípios epistemológicos comuns à Filosofia e às Ciências

Humanas e Sociais – no caso do estranhamento, também indispensável nas Ciências Naturais. Sem a capacidade de tomar os fenômenos sociais como acontecimentos históricos e, portanto, realizados pelos próprios seres humanos (desnaturalização), bem como, desprovida da capacidade de problematizar e questionar a realidade (estranhamento), as Ciências Sociais/Sociologia perdem sua condição de conhecimento científico.

Contudo, esse movimento de afastar-se das aparências não obrigatoriamente leva à essência. Trata-se de extremos intermediados por outros pontos que não se identificam totalmente nem com um polo nem com outro. É o caso daquilo que poderíamos chamar de meia verdade, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que apresenta características e elementos verdadeiros, não os apresenta em sua totalidade, deixando de ir à raiz da questão.

Não entraremos aqui nesse debate, mas ressalte-se que há no seio das Ciências Sociais, sobretudo daquelas correntes simpáticas ao pensamento pós-moderno (PAULO NETTO, 2010) uma defesa em prol da impossibilidade de se alcançar a raiz dos fenômenos sociais, existindo, por isso, várias verdades. Essa atitude científica é o extremo do positivismo, na medida em que cai em um relativismo absoluto.

Caberia investigar, e não é esse o nosso objetivo aqui, se a maneira como os livros didáticos abordam os conteúdos não somente vai além das aparências, mas de fato, consegue capturar a essência. Isto porque, mesmo diferenciando-se dos outros tipos de conhecimento, devido ao seu caráter metódico e sistemático, o conhecimento dito científico não somente é passível de erros, como também, não obrigatoriamente sempre capta a essência daquilo que investiga. Basta lembrarmos, a título de ilustração, da elevadíssima carga de equívocos presentes no evolucionismo social e no darwinismo social, para ficarmos com dois casos famosos.

Essa limitação carece de ser apreendida para além da frequente abordagem maniqueísta e simplificadora, que a toma como algo sempre premeditado por alguém que supostamente é associado a forças do mal.

Neste particular, é importante retomarmos a relação entre ciência e ideologia tão mal colocada pelas perspectivas teóricas de viés positivista, mas pensada de forma dialética pelo marxismo. Como nos ensina Mészáros (2011, p. 141-149), à luz de Marx e de Lukács, não se trata de uma polarização (ciência ou ideologia), mas da articulação intrínseca entre ambas, uma vez que “[...] a busca da verdade é

profundamente afetada pela luta de classes” (MÉSZÁROS, 2011, p. 143), o que, por sua vez, faz com que a ideologia oscile, face aos interesses societários em jogo, entre a falsa consciência e a consciência real.

Assim, sendo a ideologia um sistema de ideias, sentimentos e valores com capacidade operativa no comportamento cotidiano, não está ela totalmente eliminada da atividade científica. Isto é, desde que não pensemos como Durkheim (2007), que a atividade científica consegue controlar em absoluto todas as pré-noções, ou como Weber (2001, p. 107-154), que os juízos de valor dão o tom no início da pesquisa (pergunta), mas podem ser totalmente controlados e substituídos pelos juízos de fato no fim (resposta), não há incompatibilidade entre ciência e ideologia. Como observa Löwy (2000), ao analisar, de forma comparativa, a problemática da neutralidade axiológica entre as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais:

Ora, tal não é o caso [...] nas ciências da sociedade, onde as opções ideológicas (ou utópicas) condicionam não somente a escolha de objeto mas também *a própria argumentação científica*, a pesquisa empírica, o grau de objetividade atingido e o *valor cognitivo do discurso*: elas conformam não somente os *quadros exteriores* da pesquisa mas também sua *estrutura interna*, sua veracidade, seu valor enquanto conhecimento objetivo da realidade (LÖWY, 2000, p. 199, grifos do autor).

Neste sentido, nem mesmo o conhecimento científico, que se processa sob um elevado grau de consciência e controle, escapa da interpelação ideológica (ALTHUSSER, 1980), tendo em vista que, ao se dá no interior do fragmentado mundo dos homens, contribui direta ou indiretamente para a conservação ou a transformação da ordem social vigente.

Voltando ao caso dos livros didáticos de Sociologia, é importante destacar que a maneira como se aborda determinado conteúdo é decisiva no processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, na tarefa de ir além das aparências. Como se trata de fazer escolhas entre diversas possibilidades, os próprios assuntos selecionados como “coisas a saber” (PÊCHEUX, 2006, p. 34-35) e o modo como estes são apresentados aos estudantes podem ou não contribuir para uma apreensão que transcenda a aparência não somente de forma parcial, mas contribua para capturar a essência dos fenômenos em análise.

Acreditamos que os livros didáticos de Sociologia recomendados pelo PNLD 2015 não somente se propõem, mas de fato, superam o senso comum na abordagem dos fenômenos estudados. Caso contrário, não se justificariam como recurso didático-pedagógico de divulgação científica. No entanto, pensamos ser necessária uma investigação mais aprofundada (o que, neste momento, foge do nosso objetivo de estudo) que analise se esse movimento de transcendência do aparente, no caso dos livros didáticos em tela, tem como consequência a captura do essencial. Isso se justifica pelo fato de que, como observa Jinkings (2013, p. 56-58), é “um desafio fundamental para o professor de Sociologia” conseguir articular, adequadamente, ciência e senso comum em sala de aula, de forma crítica e desnaturalizadora, a partir de uma abordagem teórico-metodológica comprometida com o desvelamento das relações sociais em seus fundamentos e movimentos de transformação históricos e contemporâneos.

3.3 As Ciências Sociais/Sociologia como instrumento de intervenção na realidade social

É recorrente nos livros didáticos, mas não apenas neles (SANTOS, 2016), a expectativa de que, ao apropriarem-se do conhecimento das Ciências Sociais/Sociologia, os estudantes não somente desvendem o funcionamento da realidade social, mas também tomem parte ativamente no desafio de construir uma sociedade *mais* justa, *mais* democrática e, até, *mais* igualitária.

[SD13] O que se pode dizer, inicialmente, é que a Sociologia, assim como as demais ciências humanas (História, Ciência Política, Economia, Antropologia, etc.), *tem como objetivo compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e até indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças* (TOMAZI, 2013, p. 7, grifos nossos).

[SD14] [...] o *objetivo* desse livro é contribuir para *que os estudantes desenvolvam a imaginação sociológica* – habilidade de conectar experiências pessoais com a história e as estruturas sociais – e, *com isso, sejam capazes de se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos* conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira (BOMENY et al., 2013, p. 5, manual; grifos nossos).

[SD15] *Estudar Sociologia* nos introduz em um atraente universo de questões e *nos convida a participar da sociedade como cidadãos* (ARAUJO et al., 2013, p. 33, grifos nossos).

[SD16] [...] o ensino de Sociologia assume seu papel nesse ciclo final da educação básica, uma tarefa pedagogicamente motivadora e instigante para docentes e estudantes. Pois estudar Sociologia é admitir estarmos diante de um campo de saber cujas melhores e mais desafiadoras características são a inexistência de paradigmas únicos, bem como a *possibilidade de construção ininterrupta de uma realidade dinâmica, da qual devemos participar viva e ativamente* (SILVA et al., 2013, p. 3, manual; grifo nosso).

[SD17] Além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo em Ciências Sociais, *esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte da construção de um mundo mais justo e feliz para todos, vivendo plenamente sua cidadania* (MACHADO et al., 2013, p. 3, grifo nosso).

[SD18] [...] Queremos apresentar aos jovens conteúdos que construam um **saber crítico, dinâmico e problematizador** das noções do *senso comum*. Crítico, porque visa à 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 marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 4, itálico dos autores; negritos nossos).

O discurso materializado nas sequências discursivas anteriores espera que o ensino de Ciências Sociais/Sociologia indique “algumas pistas sobre os rumos das mudanças” [SD13], ajude os estudantes a “se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira” [SD14], convide os estudantes a “participar da sociedade como cidadãos” [SD15], admita a “possibilidade de construção ininterrupta de uma realidade dinâmica, da qual devemos participar viva e ativamente” [SD16], ajude o estudante a “fazer parte da construção de um mundo mais justo e feliz para todos” [SD17] e incentive “a participação política e social consciente na realidade social brasileira” [SD18].

Atentemos para os verbos usados pelos manuais didáticos ao tratarem sobre as expectativas acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia: indicar [SD13], contribuir e orientar [SD14], convidar [SD15], dar possibilidade [SD16], ajudar [SD17] e incentivar [SD18]. Em todos os casos, observa-se que os autores não veem esta relação entre conhecimento e ação como algo automático e direto, mas é clara a expectativa de que os estudantes não apenas compreendam o mundo a sua volta, mas também intervenham sobre ele. E o curioso é que essa intervenção, ao se dá à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais/Sociologia parece necessariamente

contribuir para uma sociedade efetivamente melhor. Apesar de todos os autores reconhecerem, em outros momentos do texto, a existência de classes sociais, aqui, alguns parecem ignorar que os interesses destas são antagônicos e perpassam as mais variadas esferas da vida social, sobretudo, o campo do conhecimento. Ou seja, o discurso materializado nos livros didáticos põe em silêncio o debate sobre a impossibilidade de um conhecimento que vise somente o bem comum.

Conforme Orlandi (1995, p. 76), o dizer e o silenciamento são inseparáveis, na medida em que: “[...] toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis”. No caso em tela, apagam-se os sentidos que evocam os antagonismos de classes, vendendo-se a ilusão de que o saber sociológico, por ser científico, está acima dessas contradições e, enquanto tal conduzirá os estudantes na direção de uma sociedade melhor.

Outra questão que merece destaque é o fato de que, de modo não diferente do que aponta o discurso dos professores que lidam com a disciplina no cotidiano, conforme demonstra Santos (2016, p. 101-115), a intervenção esperada tem como meio e horizonte a cidadania.

Essa expectativa não somente está em consonância com o discurso oficial, como também retoma quase que textualmente os PCNEM que, ao tratar acerca do papel do conhecimento das Ciências Sociais na formação dos estudantes de nível médio, destaca:

[...] Ao *compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive*, poderá *perceber-se como elemento ativo*, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do *exercício pleno de sua cidadania*, mudanças estruturais que apontem para um *modelo de sociedade mais justo e solidário* (BRASIL, 1999, p. 37, grifos nossos).

Observemos que, tanto nos livros didáticos, como também nos PCNEM, o ensino de Ciências Sociais/Sociologia tem um duplo papel: desvendar o funcionamento da sociedade e estimular os estudantes a tomarem parte nela. Um fato curioso a esse respeito é que, embora depositem forte expectativa na intervenção social proporcionada pelo conhecimento das Ciências Sociais, os livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLN de 2015 padecem do mesmo pecado já apontado por Simone Meucci ao avaliar as obras participantes do PNLN 2012: “[...] frequentemente, os livros reivindicam o exercício da cidadania sem sequer demonstrar os meandros de um processo decisório no nível municipal, por

exemplo” (MEUCCI; BODART, 2013, p. 90). Para se ter uma ideia dessa defasagem, das seis obras analisadas, somente uma trata mais especificamente do sistema político-eleitoral brasileiro, explicando o funcionamento dos partidos políticos e as diferenças entre a eleição para os poderes Executivo e Legislativo.

Outro elemento que merece destaque é o fato de que tanto nos PCNEM como nos livros didáticos a cidadania é tratada não somente como o meio para tornar-se um ativista social; ela parece ser o horizonte societário almejado.

Nada haveria a discordar se não fosse esse fim o simples aperfeiçoamento da ordem social vigente, deixando intactos os elementos estruturais responsáveis pelas mazelas existentes na sociedade capitalista que os autores denunciam e criticam. Como destacam os PCNEM, e também a maioria dos livros didáticos, a “nova” sociedade só precisa ser mais justa, mais democrática e mais igualitária. Ora, mas para ser mais, é preciso já ser, carecendo apenas aperfeiçoar. No entanto, cabem questionamentos acerca da existência de valores como justiça, igualdade e democracia substantiva no atual projeto de sociedade. Mais que isso: cabe questionar acerca da possibilidade de que tais valores sejam efetivos no interior de uma sociedade cuja essência é o individualismo, a propriedade privada dos meios de produção material da vida social, a naturalização das desigualdades e o uso do poder do homem sobre e contra o próprio homem.

Aqui, é importante retomar a distinção entre emancipação política e emancipação humana feita por Marx (2010a; 2010b). Para o referido autor, enquanto o primeiro tipo de emancipação, no interior do qual se encontram a cidadania e a democracia, representa um avanço parcial e, até certo ponto, formal, o segundo tipo de emancipação almeja uma mudança real, substantiva. Nas palavras do autor:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010a, p. 41, grifos do autor).

Como se vê, Marx diferencia emancipação política de emancipação humana, mas não coloca os dois conceitos em uma relação de exclusão. O que ele faz é reconhecer a importância e os limites da emancipação política, colocando-a, no máximo, como uma das mediações para o horizonte societário desejado (a emancipação humana).

E por que o autor não se conforma em ter a cidadania e a democracia como horizonte societário? Por que, para Marx, a emancipação política representa um tipo de conquista limitada?

Para responder a estas questões, precisamos relembrar que a teoria social inaugurada por Marx e Engels está vinculada a um “projeto revolucionário” (PAULO NETTO, 2011, p. 10) alicerçado na crítica radical à propriedade privada dos meios de produção, na condenação à estratificação da sociedade em classes sociais, no reconhecimento do Estado como instrumento a partir do qual se exerce, de forma autorizada, a exploração e o domínio de uma classe social sobre as outras, e na identificação do patriarcalismo como modelo de relacionamento social intrínseco a este modelo hierárquico de sociedade (MARX; ENGELS, 1998; 2007; PAULO NETTO, 2011; LESSA, 2012a).

Assim, a emancipação política, apesar dos avanços que representa, consegue conviver, mesmo que de forma conflituosa e contraditória, com todas essas mazelas. Noutros termos: é possível, ao mesmo tempo, ser cidadão sem deixar de ser explorado, analfabeto, sem teto, sem terra, sem comida, etc. Também é possível viver sob uma democracia, mesmo que esta se limite ao aspecto político-eleitoral, e ainda de cunho representativo.

Nada disso é incompatível com a emancipação política, mesmo que tais fatores representem elementos de contradição e conflito que a tenciona, provocando avanços ou retrocessos. E é claro que, para Marx, há diferenças entre viver em uma sociedade que goza de emancipação política e viver em outra que não alcançou ainda, nem sequer, este patamar. Observemos que ele não despreza esse tipo de emancipação; pelo contrário, classifica-o como “grande progresso” (MARX, 2010a, p. 41).

Contudo, colocar a cidadania e a democracia (emancipação política) como horizonte societário máximo a ser alcançado tem consequências drásticas. Primeiro, por que se nega a historicidade da vida social, na medida em que, conscientemente ou não, toma-se como naturais a existência das classes sociais, da propriedade privada dos meios de produção, do Estado e da política como formas de exercício do poder, e da família patriarcal⁶ como único modelo de organização familiar possível. Segundo, por que se ignorando os limites sob os quais esse tipo de

⁶ Aos interessados em uma análise marxista do patriarcalismo e da família, ver a obra *Abaixo a família monogâmica!* (LESSA, 2012b).

emancipação repousa, passa-se a defender o impossível que é a vivência de valores como justiça, liberdade e igualdade no seio de uma ordem social ontologicamente incompatível com isso.

É por isso que, na esteira do marxismo, o conhecimento para ser efetivamente crítico precisa ir à raiz das questões sociais, aos fundamentos da realidade, desnaturalizando-a sem seletividade, problematizando-a em todos os seus aspectos e configurações. Caso contrário, supera-se a aparência, mas não se alcança a essência. Vai-se além da superfície, mas não se supera a superficialidade, mesmo que esta agora esteja revestida de cientificidade.

4 Considerações finais

O presente trabalho lançou-se ao desafio de investigar os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia nos manuais didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Ao nos debruçarmos sobre os seis livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015, demonstramos que os referidos manuais concebem o ensino de Sociologia como um tipo de conhecimento especializado e metódico, o qual, devido a essas características, não somente diferencia-se do senso comum, como também visa à formação de estudantes intelectualmente autônomos e críticos.

Ao conceberem a disciplina Sociologia nos termos acima indicados, os livros didáticos do PNLD 2015 atribuem ao seu ensino um sentido predominantemente formativo, o qual é justificado face ao seu caráter científico e, portanto, em virtude do seu potencial explicativo acerca do mundo dos homens. Assim, concebem as Ciências Sociais/Sociologia e o seu ensino como ferramenta indispensável à formação de um tipo de explicação sobre a vida social baseado no questionamento, na desnaturalização e na capacidade de relacionar fenômenos em nível micro e macro, habilidades que os autores sintetizam, à luz de Mills (1982), lançando mão do conceito de “imaginação sociológica”.

Também repousa sobre a Sociologia a expectativa de que o seu ensino indique [SD13], contribua e oriente [SD14], convide [SD15], dê possibilidade [SD16], ajude [SD17] e incentive [SD18] os estudantes a tomarem parte, de forma consciente e qualificada, nos movimentos de permanência e/ou transformação do mundo dos homens, predominando como horizonte societário a vivência de uma

sociedade mais justa, mais democrática e mais igualitária, silenciando-se sobre o fato de que a sociedade atual ainda não é justa, democrática e igualitária para que possa apenas ser mais.

Por fim, destaque-se que todas essas características apontadas são expectativas dos autores dos manuais referidos acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino de Ciências Sociais/Sociologia em nível médio. Se elas são efetivadas ou não, seja na própria tradução didática realizada pelos autores no interior de cada obra, seja na vida cotidiana dos professores de Sociologia do Ensino Médio, cabem investigações mais aprofundadas que extrapolam os limites exploratórios deste trabalho.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARAÚJO, Silvia Maria et al. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2013.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMENY, Helena et al. **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Lei n. 11.648, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

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

_____. **Censo escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2017.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan.- jul 2007.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. rev. e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

_____. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012b

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Igor José de Renó et al. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

_____. **Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

_____. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de Sociologia no Brasil. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Ensino de sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 02, n. 03, jan./jun. 2014.

_____.; BODART, Cristiano das Neves. Entrevista com Simone Meucci. **Revista Café com Sociologia**, vol. 2, n. 1, abr. 2013.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa.

Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 119, p. 115-121, 2011.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1995.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____.; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

RABELO, Jackline et. al. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 7, 2009.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. **Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano**: o discurso oficial e a concepção dos professores. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O sujeito e a processualidade histórico-social. In: _____. **Discurso, Velhice e Classes Sociais**. Maceió: Edufal, 2007.

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

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Campinas: Cortez Editora; Editora da Unicamp, 2001.