



Os Livros Didáticos de Sociologia e os Sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica

Valci Melo¹

Resumo

O presente estudo² investiga os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia nos livros didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Para tal, à luz da Análise do Discurso, em interface com o materialismo histórico-dialético, realiza-se uma análise de corpus discursivo constituído pelos seis livros didáticos do PNLD de 2015. Como resultado, destaca-se que os manuais didáticos atribuem ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia um sentido predominantemente formativo, apresentando-o como um conhecimento especializado e indispensável à explicação da vida social nos marcos do questionamento, da desnaturalização e da capacidade de relacionar fenômenos em nível micro e macro. Por fim, conclui-se que, embora as Ciências Sociais/Sociologia sejam convocadas primeiramente a cumprir uma função formativa, de cunho científico e “crítico”, também repousa sobre os livros didáticos do PNLD 2015 uma expectativa de que a disciplina Sociologia ajude os estudantes a tomarem parte nos movimentos de permanência e/ou transformação do mundo dos homens. Contudo, essa intervenção, ao tomar como horizonte máximo a suposta humanização da ordem social vigente, acaba naturalizando o projeto capitalista de sociedade e silenciando sobre a incompatibilidade entre capitalismo e igualdade social, justiça e democracia substantiva.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Livro didático. Sentidos e expectativas. Análise do Discurso.

The Textbooks of Sociology and the Meanings of Teaching Social Sciences in Basic Education

Abstract

The present study investigates the meanings attributed to the teaching of Social Sciences/Sociology in textbooks approved and recommended by the National Textbook Program (PNLD) of 2015. To this end, in the light of Discourse Analysis, in rapport with dialectical historical materialism, is done a discursive analysis of the six textbooks of the PNLD

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, 2011) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (2017). É Mestre (2016) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e professor de Ensino Fundamental na rede pública municipal de São José da Tapera, Sertão Alagoano.
² Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à 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 (Ufal).

of 2015. As a result, is emphasized that textbooks attribute a predominantly formative sense to the teaching of Social Sciences/Sociology, presenting it as a specialized knowledge and indispensable at explanatory to social life based on questioning, denaturalization and in ability to relate phenomena at the micro and macro levels. Finally, it is concluded that, although the Social Sciences/Sociology it is called first to fulfill a formative function, of character scientific and "critical", also hover about the textbooks of the PNLD 2015 an expectancy that discipline Sociology help the students to take part in the movements of permanence and / or transformation of the world of men. However, this intervention, by taking as a maximum horizon the supposed humanization of the current social order, ends up naturalizing the capitalist project of society and silencing the incompatibility between capitalism and social equality, justice and substantive democracy.

Keywords: Teaching of Sociology. Textbook. Senses and expectations. Discourse Analysis.

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/Sociologia³ 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

³ 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.

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 na qual atuam⁴, o livro didático acaba indo além da sua função de “recurso didático”, chegando, em alguns casos, a constitui-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”.

Assim, inicialmente, traçamos considerações sobre o contexto societário face ao qual se dá a produção atual dos livros didáticos de Sociologia, apontando os impactos da ideologia neoliberal na reconfiguração do Estado brasileiro pós-Constituição Federal de 1988 e, especialmente, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

Na esteira da Análise do Discurso, compreendemos que os “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1994, p. 164) são produzidos sob determinadas condições discursivas, as quais envolvem, conforme Orlandi (2007, p.30), não somente o contexto socioeconômico, político e cultural no qual este se insere, mas também, os sujeitos que nele assumem suas posições. Assim,

⁴ A Sociologia é a disciplina com a maior distorção: 74,2% dos docentes não têm a devida formação (BRASIL, 2017).

mapeamos a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) dos autores no tocante ao curso realizado, instituição e tempo de formação, analisamos a experiência profissional, a localização geográfica de sua atuação profissional, o contato direto com a Educação Básica e os temas e áreas de atuação e a afinidade teórico-explicativa.

Para fazer esse mapeamento, as informações fornecidas pelos livros didáticos mostraram-se insuficientes. Por isso, recorremos ao currículo Lattes de cada autor/a. Fizemos isso por considerarmos tratar-se de informações relevantes para compreendermos melhor as condições de produção do discurso veiculado pelas obras em análise.

Quanto à análise discursiva dos livros didáticos, procedemos da seguinte forma: 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, imediatamente procedíamos com a leitura do contexto no qual ela estava inserida para verificarmos se o uso da mesma correspondia ao nosso objetivo de pesquisa, isto é, se de algum modo ela expressava uma expectativa acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Em caso afirmativo, marcávamos a localização da sequência discursiva a ser posteriormente analisada.

Assim, a partir da identificação dos enunciados nos quais estava materializado um discurso sobre as Ciências Sociais/Sociologia e os objetivos do seu ensino na última etapa da Educação Básica, elaboramos um quadro comparativo entre as obras e deste pudemos extrair as questões que serão analisadas na terceira seção deste trabalho.

2 Condições face às quais se dá a produção atual dos livros didáticos de Sociologia

2.1 O contexto societário pós Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96

Apelidada de Constituição Cidadã por Ulisses Guimarães (1916-1992), presidente da Assembleia Nacional Constituinte, 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 social⁵ (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 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).

⁵ Sobre o Estado de bem-estar social, ver: Behring e Boschetti (2011).

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.

2.2 Perfil dos autores dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015

Conforme se pode ver no quadro abaixo, o PNLD de 2015 aprovou e recomendou seis obras, as quais envolvem 32 autores, sendo 13 mulheres (40,6%) e 19 homens (59,4%).

Quadro 1 – Livros didáticos aprovados no PNLD 2015.

Título	Autores	Edição (2013)	Editora
Sociologia Hoje	Igor José de Renó Machado, Henrique José Domiciano Amorim, Celso Fernando Rocha de Barros.	1ª	Ática
Sociologia para jovens no século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa.	3ª	Imperial Novo Milênio
Sociologia para o Ensino	Nelson Dacio Tomazi.	3ª	Saraiva
Tempos modernos, Tempos de Sociologia	Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique, Julia Galli O'Donnell.	2ª	Editora do Brasil
Sociologia em movimento	Afrânio de Oliveira Silva, Bruno Ribeiro Bastos Loureiro Rodrigues, Cassia Cardoso de Miranda, Fátima Ivone de Oliveira Ferreira, João Henrique Catraio Monteiro Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela Marques Serrano, Marcelo da Silva Araújo, Marcelo Costa da Silva, Martha Carvalho Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Cristina Santos Menezes, Raphael Millet Camarda Correa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo de Souza Pain, Rogério Mendes de Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago de Jesus Esteves, Vinicius Mayo Pires.	1ª	Editora Moderna
Sociologia	Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde lenzi Motim.	1ª	Scipione

Fonte: elaboração própria a partir dos livros didáticos.

Um fato curioso é que metade das obras foi escrita somente por homens (Sociologia Hoje, Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia para jovens do século XXI) e um terço (1/3) somente por mulheres (Tempos modernos, Tempos de Sociologia e Sociologia). Apenas o livro Sociologia em Movimento reúne autores de ambos os sexos.

No tocante à formação acadêmica⁶, 30 dos autores têm formação em Ciências Sociais e 02 em História. Entre os graduados em Ciências Sociais, 04 têm dupla graduação, sendo 01 também graduado em Direito e 03 também em História.

Um fato interessante acerca da graduação é que, até onde nos foi possível diagnosticar⁷, metade dos autores acumula licenciatura e bacharelado, o que amplia as possibilidades de uma abordagem do conhecimento das Ciências Sociais para os estudantes do Ensino Médio em seus aspectos teóricos e pedagógicos.

Outro dado relevante acerca dos autores é o período no qual realizaram a graduação. Metade deles graduou-se entre os anos 2000 e 2009, o que se deu no contexto pós-LDB 9.394/96 e, conseqüentemente, no seio do debate acerca do retorno obrigatório do ensino de Sociologia na última etapa da Educação Básica.

No tocante à atuação profissional, 59,37% dos autores tiveram contato direto com o ensino de nível médio, sendo que 14 docentes ainda atuam nessa modalidade de ensino, dos quais, 04 conciliam com o Ensino Superior.

Apesar de esse dado ser interessante para se pensar a relação entre Universidade e Educação Básica, não se pode perder de vista o fato de que 10 desses docentes que atuam no Ensino Médio estão lotados no Colégio Pedro II, a mais tradicional e uma das mais renomadas instituições públicas de ensino do país que, desde 2012, a partir da publicação da Lei 12.677, foi equiparada aos Institutos Federais (IFs). Os outros 04 docentes também estão ligados a instituições federais de Educação Básica ou a escolas de aplicação de universidades, situação que representa condições de trabalho e carreira docente muito diferentes daquelas vivenciadas pela imensa maioria dos professores que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino.

Aqui faz-se necessária uma nota sobre algo que nos chamou a atenção: trata-se do fato de metade da produção acadêmico-científica atual sobre o ensino de Sociologia ser produzida nos Departamentos de Educação, mas estes não aparecerem na produção de livros didáticos voltados ao tema. Até no que tange à formação acadêmica dos autores a área da Educação tem participação minúscula, representando apenas 6,25% daqueles com pós-graduação na área (02 doutores).

⁶ 96,87% dos autores têm curso de mestrado e 75% também já concluíram o doutorado.

⁷ Não nos foi possível identificar o tipo de graduação realizado por 11 dos autores, uma vez que tal informação não constava nem no livro didático nem no currículo Lattes dos mesmos.

Também é curioso perceber que, conforme consta no Lattes dos autores, apenas um terço (1/3) deles tem o ensino de Sociologia como tema de interesse e/ou pesquisa acadêmica, o que sinaliza para o fato de que tal objeto de pesquisa, e a área de educação e ensino de um modo geral, ainda é desprestigiada no âmbito das Ciências Sociais brasileira.

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

Nas seções anteriores, buscamos traçar considerações sobre os sujeitos e a situação que configuram as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2007, p.30) dos livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015.

Aqui, portanto, 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), dedicarmos-nos a examinar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa e filiação pecheutiana, 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.

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 seqüências discursivas (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 (ARAÚJO 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).

Conforme Santos (2016), essa expectativa de que o ensino de Sociologia desperte um tipo de consciência crítico-reflexiva perpassa os mais diversos espaços nos quais o assunto é discutido, desde o discurso docente até os documentos oficiais e a produção científico-acadêmica e didático-pedagógica.

No caso dos livros didáticos, atentemos para o fato de que estes passam por um processo de seleção oficial que, conforme indica o Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Sociologia (BRASIL, 2014, p. 49), exige, entre outros critérios, o respeito à legislação, as diretrizes e as

normas oficiais relativas ao Ensino Médio. Esses documentos, conforme observamos em Santos (2016, p. 77):

[...] ressalvadas as diferenças [...] e os efeitos de sentidos por eles produzidos, pensamos que no tocante ao que nos interessa neste estudo (a defesa da preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e o papel da Sociologia) eles não apresentam diferenças substanciais, pois se a LDB 9.394/96, as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999 se articulam em torno de um projeto societário declaradamente neoliberal, as OCEM-Sociologia e as DCNEM de 2012 também demonstram seu compromisso com o simples aperfeiçoamento da ordem vigente, processo no qual “a preparação para o exercício da cidadania” terá um papel fundamental a cumprir – e a Sociologia é requerida justamente para com isso colaborar.

O interessante é que, mesmo não constando entre os documentos oficiais a serem obrigatoriamente considerados⁸, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, comparecem com força quando se trata de definir o papel das Ciências Sociais no Ensino Médio. Vejamos como o referido documento se manifesta acerca do assunto em tela: “[...] pela via do *conhecimento sociológico sistematizado*, o educando poderá construir uma *postura mais reflexiva e crítica* diante da complexidade do mundo moderno” (BRASIL, 1999, p. 37, grifos nossos).

Apesar de apenas duas das seis obras declararem expressamente terem tomado os PCNEM como referência, não deixa de haver entre as demais obras um movimento de identificação ideológica (PÊCHEUX, 1995) para com aquilo que é apregoado no documento oficial⁹. Esta identificação se dá graças ao papel prático-operativo da ideologia que, independentemente da consciência do indivíduo, ao interpelá-lo em sujeito do discurso, o faz retomando discursos já postos (interdiscurso), seja para reafirmá-los, seja para ressignificá-los.

Outra curiosidade 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

⁸ Os documentos a serem obrigatoriamente considerados na elaboração dos livros didáticos são: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Estatuto da Criança e do Adolescente e Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014, p. 49).

⁹ Sobre as vinculações teórico-ideológicas dos PCNEM, recomendamos ao leitor interessado a subseção 3.4 da dissertação de mestrado de Santos (2016, 71-72).

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 contribuisse 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 situar-se 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 PNL D 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.

Temos consciência de que se trata de uma tarefa extremamente complexa de se fazer no âmbito da pesquisa e da produção científica, sendo mais complicado ainda de se dá no processo de comunicação e didatização científica ao qual se propõem os livros didáticos de um modo geral, tendo em vista as dificuldades que envolvem a conciliação entre popularização do conhecimento e manutenção do rigor científico que lhe deu sistematicidade.

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 do Ensino 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 PNLD de

2015 padecem do mesmo pecado já apontado por Simone Meucci ao avaliar as obras participantes do PNLD 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 lembrar 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 patriarcal¹⁰ como único modelo de organização familiar possível. Segundo, por que se ignorando os limites sob os quais esse tipo de 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

¹⁰ Aos interessados em uma análise marxista do patriarcalismo e da família, ver a obra *Abaixo a família monogâmica!* (LESSA, 2012b).

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 Ciências Sociais/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 aprovados e recomendados pelo 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 ensino de Ciências Sociais 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, destaca-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 na última etapa da Educação Básica. Se elas são efetivadas ou não, seja na própria tradução didática realizada pelos autores no interior de cada obra, seja na lida 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*. 2ª 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*. 3ª 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.

Recebido em: 11 de maio de 2017
Aceito em: 29 de junho de 2017