

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE
DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL**

Maceió
2020

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE
DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S237l Santos, Valci Melo Silva dos.

Os livros didáticos de sociologia e o discurso de desnaturalização das explicações sobre a realidade social / Valci Melo Silva dos Santos. – 2020.
228 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 215-228.

1. Sociologia - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Realidade - Desnaturalização. 4. Análise do discurso. 5. Marxismo. I. Título

CDU: 37.013.78



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE
DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE
SOCIAL

VALCI MELO SILVA DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 13 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA
CAVALCANTE (UFAL)
Orientadora

Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). AMURABI PEREIRA DE OLIVEIRA (UFSC)
Examinador(a) Externo(a)

Prof(a). Dr(a) HELSON FLAVIO DA SILVA SOBRINHO (UFAL - PPGLL)
Examinador(a) Externo(a)

A todos aqueles/as que, mesmo diante dos condicionamentos estruturais do capital, não limitam sua prática didático-pedagógica ao tarefismo, nem seu horizonte societário ao reformismo, mas lutam incansavelmente pela construção de uma sociedade qualitativamente superior à capitalista.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Maria Melo Silva (*in memoriam*) e Moacir dos Santos, que jamais mediram esforços para que eu pudesse ter a formação escolar que nunca tiveram.

A Gleide Lopes, minha companheira, pelo incentivo, compreensão e camaradagem amorosa, militante e intelectual.

A meu filho, Álvaro Luiz, por entender as ausências de um pai que, durante o doutorado, muitas vezes estava presente apenas fisicamente.

A professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela orientação cientificamente precisa, pela autonomia intelectual e pela disponibilidade em usar as tecnologias digitais para evitar o desgaste físico no deslocamento entre o Sertão Alagoano e a capital.

Aos professores Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, Dr. Walter Matias Lima e Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes pela disponibilidade em avaliar o trabalho e pelas importantes contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos familiares que compreenderam as minhas ausências e que me transportaram de motocicleta nas tardes empoeiradas do Sertão Alagoano.

Aos familiares Luciano Lopes e Maria Soares, pela calorosa estadia nas passagens por Maceió.

Ao amigo Lavoisier Almeida, pelas diversas representações legais, via procuração, nos trâmites documentais do curso e pelo auxílio tecnológico durante a defesa online.

A todos/as que contribuíram, das mais diversas maneiras, para que o presente trabalho pudesse ser realizado.

“Assim como o capitalismo exige a internalização de ideias, valores e comportamentos adequados à sua reprodução, também a construção de uma sociedade comunista demanda que as pessoas se convençam da superioridade dessa forma de sociabilidade sobre a atual sociedade”.

Ivo Tonet

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização das explicações sobre a realidade social. Para tal, foram tomados como materialidade discursiva os seis livros didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A análise das obras procurou identificar se as mesmas aplicam o princípio da desnaturalização aos mais variados temas ou se existem questões cuja abordagem não leva em consideração a radical historicidade do mundo dos homens. O estudo deu-se a partir da Análise do Discurso de filiação pecheutiana em estreita articulação com o materialismo histórico-dialético, destacando-se como autores principais, no campo da AD: Pêcheux, Orlandi e Cavalcante; na esfera do marxismo: Marx, Engels, Lukács, Leontiev, Mézáros, Paulo Netto, Lessa e Tonet; acerca do conhecimento escolar: Saviani e Chevallard; sobre o livro didático: Bittencourt, Choppin, Meucci e Munakata; e sobre o PNLD: Cassiano e Filgueiras. Como resultado, demonstra-se que o exercício da desnaturalização nos livros didáticos analisados segue caminhos nem sempre bem delimitados, com discursos que oscilam entre formações ideológicas e discursivas diferentes e até contraditórias. Nesse movimento, o tratamento de alguns fenômenos sociais às vezes desconsidera a indissociabilidade do tripé desnaturalizador: explicação de seus fundamentos, abordagem de suas configurações sócio-históricas e exploração de suas diferentes possibilidades e alternativas. Por fim, conclui-se que, embora a desnaturalização não apareça com a mesma radicalidade na abordagem de todas as temáticas, os livros didáticos de Sociologia apresentam mais contribuições do que limites na lida com a didatização do conhecimento teórico-científico das Ciências Sociais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Livro didático. Desnaturalização. Análise do Discurso. Marxismo.

ABSTRACT

This research sought to investigate the contributions and limits of Sociology textbooks for the denaturalization of explanations about social reality. To this end were taken as discursive materiality the six textbooks approved and recommended by the 2015 National Textbook Program (PNLD). The analysis of the textbooks sought to identify whether they apply the principle of denaturalization to the most varied themes or whether there are issues whose approach does not take into account the radical historicity of the world of men. The study took place from the Discourse Analysis filiated at Michel Pecheux in close articulation with the historical-dialectical materialism, standing out as main authors, in the field of AD: Pêcheux, Orlandi and Cavalcante; in the sphere of Marxism: Marx, Engels, Lukács, Leontiev, Mészáros, Paulo Netto, Lessa and Tonet; about school knowledge: Saviani and Chevallard; about the textbook: Bittencourt, Choppin, Meucci and Munakata; and on the PNLD: Cassiano and Filgueiras. As a result, it is demonstrated that the denaturalization exercise in the analyzed textbooks follows ways that are not always well defined, with discourses that oscillate between different and even contradictory ideological and discursive formations. In this movement, the treatment of some social phenomena sometimes disregards the inseparability of the denaturalizing tripod: explanation of its fundamentals, approach to its socio-historical configurations and exploration of its different possibilities and alternatives. Finally, it is concluded that, although denaturalization does not appear with the same radicalism in the approach of all the themes, the textbooks of Sociology present more contributions than limits in dealing with the didacticization of theoretical and scientific knowledge of Social Sciences.

Keywords: Teaching of Sociology. Textbook. Denaturalization. Discourse Analysis. Marxism.

RESUMEN

Esta investigación buscó investigar las contribuciones y los límites de los libros de texto de Sociología a la desnaturalización de las explicaciones sobre la realidad social. Para esto, los seis libros de texto aprobados y recomendados por el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) de 2015 se consideraron como materialidad discursiva. El análisis de los libros buscó identificar si aplican el principio de desnaturalización a los temas más variados o si hay cuestiones cuyo enfoque no tiene en cuenta la historicidad radical del mundo de los hombres. El estudio se realizó a partir del Análisis del discurso de la afiliación pecheutiana en estrecha articulación con el materialismo histórico-dialéctico, destacándose como autores principales, en el campo de AD: Pêcheux, Orlandi y Cavalcante; en la esfera del marxismo: Marx, Engels, Lukács, Leontiev, Mészáros, Paulo Netto, Lessa y Tonet; sobre conocimiento escolar: Saviani y Chevallard; sobre el libro de texto: Bittencourt, Choppin, Meucci y Munakata; y en el PNLD: Cassiano y Filgueiras. Como resultado, se demuestra que el ejercicio de desnaturalización en los libros de texto analizados sigue caminos que no siempre están bien definidos, con discursos que oscilan entre formaciones ideológicas y discursivas diferentes e incluso contradictorias. En este movimiento, el tratamiento de algunos fenómenos sociales a veces ignora la inseparabilidad del trípode desnaturalizante: explicación de sus fundamentos, enfoque de sus configuraciones sociohistóricas y exploración de sus diferentes posibilidades y alternativas. Finalmente, se concluye que, aunque la desnaturalización no aparece con el mismo enfoque radical para todos los temas en cuestión, los libros de texto de Sociología presentan más contribuciones que límites en el tratamiento didáctico del conocimiento teórico y científico de las ciencias sociales.

Palabras-claves: Enseñanza de Sociología. Libro de texto. Desnaturalización. Análisis del Discurso. Marxismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Obras da área de Ciências Humanas participantes nas três últimas edições do PNLD para o Ensino Médio.....	105
Quadro 2 – Estrutura do livro Sociologia em movimento.....	119
Quadro 3 – Estrutura do livro Sociologia Hoje.....	125
Quadro 4 – Estrutura do livro Sociologia para o Ensino Médio.....	129
Quadro 5 – Estrutura do livro Tempos modernos, tempos de Sociologia.....	134
Quadro 6 – Estrutura do livro Sociologia.....	138
Quadro 7 – Estrutura do livro Sociologia para jovens do século XXI.....	142
Gráfico 1 – Vendas de livros didáticos no Brasil entre 2006 e 2017.....	106
Gráfico 2 – Área de formação dos autores dos livros de Sociologia.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE	Associação Brasileira de Editores de Livros
Abrelivros	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIE	Bureau Internacional de Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caldeme	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CFI	Corporação Financeira Internacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional do Material de Ensino
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DPA	Departamento de Assuntos Políticos
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FD	Formação Discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Formação Ideológica

FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS	Instituto de Ciências Sociais
ICSID	Centro Internacional para Solucionar as Disputas de Investimento
IDA	Associação Internacional para o Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LaBES	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
MIGA	Agência Multilateral para Garantir o Investimento
FNDE	Nacional de Desenvolvimento da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PLIDECOM	Programa do Livro Didático – Ensino de Computação
PLIDEF	Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
PLIDES	Programa do Livro Didático – Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE	Plano Nacional da Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PNLD Pnaic	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização na Idade Certa
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SD	Sequência discursiva
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CIÊNCIA, IDEOLOGIA E DISCURSO: O INESCAPÁVEL CONDICIONAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO CONHECIMENTO	21
2.1	Trabalho, conhecimento e ideologia na (re)produção do mundo dos homens.....	21
2.2	Trabalho, consciência e linguagem.....	30
2.2.1	Linguagem, ideologia e discurso.....	33
3	O PERCURSO ENTRE O SABER TEÓRICO-CIENTÍFICO E ARTÍSTICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR DIDATIZADO	43
3.1	Educação, escolarização e (re)produção social.....	43
3.2	A seleção e a didatização do conhecimento teórico-científico e artístico e o conhecimento escolar.....	47
3.3	Livro didático, conhecimento escolar e ideologia.....	53
4	A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	61
4.1	Notas sobre a origem, os fundamentos e as funções do Estado.....	64
4.1.1	O Estado como instituição social: origens e fundamentos.....	64
4.1.2	As políticas públicas sociais como ampliação instável e conflituosa das funções do Estado.....	71
4.2	Considerações históricas sobre a política pública nacional do livro didático no Brasil.....	77
4.3	Condições sócio-históricas da criação e da ampliação da política pública nacional do livro didático no Brasil.....	85
4.3.1	Do anticomunismo e desenvolvimentismo à ideologia neoliberal do Estado mínimo e de naturalização da ordem social vigente.....	87
4.4	O PNLD e a produção e circulação de livros didáticos no Brasil.....	99
4.4.1	As etapas de funcionamento do PNLD e o controle estatal da produção e circulação de livros didáticos no Brasil.....	100
5	OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES	108
5.1	Perfil dos autores dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015.....	113
5.2	Considerações sobre os livros de Sociologia do PNLD 2015.....	118
5.2.1	Sociologia em movimento.....	119
5.2.2	Sociologia hoje.....	124
5.2.3	Sociologia para o Ensino Médio.....	129
5.2.4	Tempos modernos, tempos de Sociologia.....	133
5.2.5	Sociologia.....	138
5.2.6	Sociologia para jovens do século XXI.....	141
5.3	Os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 e a desnaturalização da realidade social: o dito e o feito.....	146
5.3.1	A desnaturalização como princípio epistemológico o silenciamento acerca das explicações a-históricas fora do senso comum.....	146
5.3.2	“Sem medo de ser feliz”: o discurso dos livros didáticos sobre as questões identitárias e a reverberação do enfrentamento às várias formas de opressão.....	157

5.3.3	A desnaturalização dos privilégios e a denúncia das desigualdades sociais.....	168
5.3.3.1	Origem e fundamento das desigualdades sociais e sua relação umbilical com o capitalismo.....	168
5.3.4	O pomo da discórdia: a desnaturalização da estrutura social capitalista e o descompasso entre denúncia e anúncio.....	178
5.3.4.1	A denúncia: os limites estruturais da sociedade capitalista.....	178
5.3.4.2	Socialismo: experiência histórica fracassada, utopia social declinante ou projeto societário alternativo?.....	185
5.3.4.3	O retrovisor, a distração da paisagem e as (in)certezas do horizonte: mudança social e projeto societário nos livros didáticos de Sociologia.....	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
	REFERÊNCIAS.....	215

1 INTRODUÇÃO

A produção e a circulação de livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia no Brasil, além de terem um papel importante na institucionalização das Ciências Sociais no país, também não sofreram a mesma intermitência que tem caracterizado a trajetória da disciplina como componente curricular da Educação Básica. Isto é, como observa Meucci (2000), mesmo tendo sido excluída do currículo do ensino secundário, em 1942 - e só retornando, nacionalmente, em 2008 -, a Sociologia continuou presente na publicação de livros didáticos, seja por meio de obras novas, seja através de reedições constantes de obras já consagradas.

Em 2012, a Sociologia foi inserida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma das maiores – talvez a maior! - política pública de aquisição e distribuição de livros escolares do mundo. Para se ter uma ideia, apenas na edição 2019, o PNLD contabilizou, somente com aquisição de manuais¹ didáticos, a cifra de R\$ R\$ 1.102.025.652,17².

Por meio desse Programa, os professores da Educação Infantil e os estudantes e professores das demais etapas da Educação Básica têm acesso gratuito a livros escolares dos diferentes componentes curriculares. No caso da Sociologia (embora não seja um privilégio dessa disciplina), os livros didáticos têm cumprido um importante papel não apenas na didatização, para os estudantes, do conhecimento sistematizado na área das Ciências Sociais. Eles têm forte potencial de impacto também junto aos professores, uma vez que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 61,9% dos professores que atuam no Ensino Médio brasileiro lecionam disciplinas para as quais têm formação acadêmica compatível, seja como licenciatura ou bacharelado, seja com complementação pedagógica³. Isto é, diante de um cenário com baixa formação específica para lidar com os saberes disciplinares, o livro didático, muitas vezes, acaba constituindo-se, como observa Meucci (2013, p. 78), em uma espécie de “plano de aula”, de “matriz curricular” e até em “instrumento de formação docente” - situação que se arrasta

¹ Há autores, a exemplo de Paniago (2013), que defendem uma distinção entre livro didático e manual escolar, argumentando que um livro didático só assume o caráter de manual quando é usado como o principal ou o único recurso pedagógico. Neste trabalho, contudo, optamos por manter o uso sinonímico predominante na literatura especializada sobre o assunto, tendo em vista que a distinção referida desconsidera diversos outros aspectos característicos do material didático como gênero textual.

² É importante lembrar que, no referido ano, o foco da aquisição foi a Educação Infantil (somente para os professores) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo as demais etapas contempladas apenas com a reposição de obras consumíveis e/ou com a complementação de matrículas. Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 jul. 2019.

³ Para consultar essa informação no portal do Inep, basta acessar a aba Dados, dentro dela fazer a opção por Indicadores educacionais e depois marcar, na caixa de seleção, a opção Adequação da formação docente. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 30 jul. 2019.

desde as primeiras produções didáticas do país, ainda no século XIX, tendo em vista que, de acordo com Bittencourt (2004, p. 489-490), os livros do período 1810-1910: “[...] procuravam suprir a ausência de formação dos docentes, em sua grande maioria leigos e autodidatas”.

No caso do ensino de Sociologia, Fontes (2019) evidencia que esse papel do livro didático junto ao professorado permanece atual. Ao entrevistar autores dos cinco livros de Sociologia aprovados no PNLD de 2018, dois deles reconhecem que suas obras são mais adequadas aos professores do que aos próprios estudantes.

Diante da importância que esse recurso didático-pedagógico tem assumido no processo de ensino e de aprendizagem na escola brasileira, vários estudos, desde a segunda metade do século XX, vêm sendo realizados a seu respeito. No tocante aos livros destinados ao ensino de Sociologia, há uma considerável produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o assunto. Mesmo antes de sua inserção no PNLD, alguns estudos tomaram os livros didáticos como objeto de pesquisa, investigando: os conteúdos abordados e o papel dos livros das décadas de 1980 e 1990 na indução de propostas curriculares (MACHADO, 1996); os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia nas décadas de 1920 a 1940 (MEUCCI, 2000); os objetivos, conteúdos e métodos materializados nos livros didáticos de Sociologia publicados no Brasil entre os anos 1980 e o início dos anos 2000 (SARANDY, 2004); a abordagem da categoria trabalho nos livros didáticos (COAN, 2006); e as propostas pedagógicas materializadas em diferentes recursos didáticos, entre eles, manuais escolares em circulação no início dos anos 2000 (TAKAGI, 2007).

Já a produção acadêmica pós-inserção da Sociologia no PNLD 2012, até onde nos foi possível mapear⁴, envolve ao menos 19 trabalhos, sendo 16 dissertações e três teses. As teses de doutoramento investigaram: o processo de recontextualização das Ciências Sociais pelos livros didáticos de Sociologia⁵ (MAÇAIRA, 2017); os livros didáticos do PNLD 2012 e 2015 como indutores de currículo e como instrumentos de recontextualização pedagógica (SOUZA, 2017); e o espaço destinado à Antropologia nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2018 (FONTES, 2019). Já as dissertações de mestrado se debruçaram sobre: o papel exercido pelos livros didáticos de Sociologia na indução de propostas curriculares (SOUSA NETO, 2014); as continuidades e descontinuidades, no quesito socialização política, entre os manuais de

⁴ Nosso mapeamento a esse respeito considerou tanto o Catálogo de Teses e dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>), como também o Banco de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia organizado pelo professor Dr. Cristiano das Neves Bodart, da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

⁵ A tese de Maçaira foi defendida após a inserção da Sociologia no PNLD, mas analisou livros didáticos brasileiros (em comparação com livros franceses) em circulação desde o início dos anos 2000 até as obras aprovadas no PNLD 2012.

Educação Moral e Cívica – EMC e os livros didáticos de Sociologia dos PNLD 2012 e 2015 (SILVA, 2015); o processo de escolha e uso dos livros didáticos pelos docentes (CAVALCANTE, 2015); a presença e as possíveis interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2012 e 2015 (SILVA, 2016); o lugar do livro didático na prática docente com o ensino de Sociologia (QUEIROZ, 2016); a recontextualização das Ciências Sociais nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 (DESTERRO, 2016); a abordagem dos livros didáticos de 2015 sobre arranjos familiares (SILVA, 2016); a ausência e a sub-representação dos intelectuais negros no tratamento da temática étnico-racial nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 (COSTA, 2017); como os livros didáticos do PNLD 2015 concebem o ensino de Sociologia e o papel dos mesmos na legitimação da disciplina no Ensino Médio (ENGERROFF, 2017); o processo de escolha do livro didático pelos docentes (BATISTA, 2017); o tipo de letramento oportunizado pelo livro Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi (OLSZEWSKI, 2018); o papel do livro didático na construção e significação dos conteúdos de gênero (RAMOS, 2018); a presença dos saberes da Bioética em livros didáticos do Ensino Médio, entre eles, o livro de Sociologia (VOLPATO, 2019); a abordagem da categoria política nos livros didáticos das três edições do PNLD Sociologia e a construção de uma subjetividade democrático-cidadã (SILVA, 2019); a apropriação pedagógica de filmes nos livros didáticos do PNLD 2018 (VIOLIN, 2019); e como os livros didáticos do PNLD 2015 subsidiam a expectativa de formação crítica para o exercício da democracia (SOUSA, 2019).

Nossa pesquisa, por sua vez, à luz da Análise do Discurso de linha francesa e filiação pecheutiana, em estreita associação com o materialismo histórico-dialético, soma-se aos esforços de análise do livro didático empreendidos pelos estudos anteriores, diferenciando-se por ocupar-se com uma problemática ausente nas pesquisas já realizadas, a saber: como os livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015 lidam com aquilo que é proclamado como um dos fundamentos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica: a desnaturalização das explicações sobre a realidade social?

As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia)** (MORAES; GUIMARAES; TOMAZI, 2006, p. 99-136), elegeram a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais como o duplo papel a ser desempenhado pelo ensino das Ciências Sociais. Esse documento de Estado, que é um marco fundamental na luta pela reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro, orienta diretamente todos os livros de Sociologia, os quais também assumem explicitamente a desnaturalização e o estranhamento, tanto como princípios

epistemológicos orientadores, com também como finalidade a ser alcançada através do contato dos estudantes com as Ciências Sociais.

Ora, mas qual é a concepção de desnaturalização materializada nas OCEM-Sociologia? Trata-se da mesma concepção predominante nos livros didáticos de Sociologia? Quais elementos a explicação dos fenômenos sociais precisa apresentar para cumprir as exigências da desnaturalização? A desnaturalização é composta apenas de uma relação narrativo-descritiva passado-presente ou também comporta a análise problematizadora das possibilidades e alternativas? O silenciamento acerca de algumas possibilidades e alternativas não seria uma forma de naturalização do existente?

A elucidação dessas questões parece-nos da maior importância, em especial, por tratar-se de um componente curricular que lida diretamente com o desafio de explicar o mundo dos homens. Assim, em nossa pesquisa, ao tomarmos os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 como materialidade discursiva, procuramos identificar se os referidos manuais aplicam o princípio da desnaturalização aos mais variados temas ou se existem questões cuja abordagem não leva em consideração a radical historicidade do mundo dos homens.

A delimitação temporal aos livros de Sociologia selecionados pelo PNLD de 2015, não incluindo diretamente o PNLD de 2012 nem o PNLD 2018 justifica-se por dois motivos. Em primeiro lugar, porque as duas obras aprovadas na primeira edição do PNLD Sociologia, em 2012, também se repetiram na edição de 2015. Em segundo lugar, porque a edição de 2018 excluiu uma das obras que não apenas esteve presente nas duas edições anteriores do Programa, como tinha sido a mais solicitada em 2012 e a terceira mais distribuída em 2015. Assim, considerando que a edição de 2015 foi a que selecionou a maior quantidade de obras didáticas, bem como, que na edição de 2018 nenhuma nova obra foi aprovada, optamos por pesquisar esta edição mais completa do PNLD Sociologia.

Já a priorização do princípio da desnaturalização se justifica por entendermos que o estranhamento é *conditio sine qua non* de todas as formas de conhecimento sistematizado (ciências naturais, ciências humanas, arte e filosofia), uma vez que ele permite a busca por explicações que extrapolem a imediatividade dos fenômenos. Por isso, face à generalização do estranhamento no campo da produção científica e à sua condição onipresente no exercício da desnaturalização, entendemos ser desnecessário investigar as duas categorias em separado, uma vez que, no âmbito das Ciências Sociais, só é possível a realização da segunda mediante a articulação com a primeira.

O resultado de nossa investigação está organizado em quatro seções temáticas, além desta seção introdutória e das considerações finais.

Na primeira seção temática (seção n. 2), ao tratarmos sobre o materialismo histórico-dialético em interface com a Análise do Discurso de filiação pecheutiana, perspectiva teórico-metodológica a partir da qual nos orientamos, refletimos sobre a contribuição desse referencial no entendimento da relação entre conhecimento, ideologia e discurso, destacando que nenhum tipo de conhecimento, seja ele teórico-científico ou artístico, está imune aos conflitos de classes, sendo permeado por interesses, valores e visões de mundo que direcionam a práxis do sujeito cognoscente.

Na segunda seção temática (seção n. 3), refletimos sobre o papel da educação na (re)produção do ser social, bem como sobre o lugar da instituição escolar no processo de seleção, didatização e transmissão do patrimônio cultural historicamente acumulado. Para isso, recorreremos, em um primeiro momento, às contribuições do materialismo histórico-dialético acerca do complexo social da educação, em sentido amplo e em sentido estrito. Em seguida, buscamos compreender o processo de seleção e didatização do conhecimento com o qual a escola lida (o conhecimento teórico-científico e artístico) e de constituição do conhecimento escolar, ocasião em que recorreremos a autores que tratam diretamente de temáticas como transposição didática e livro escolar.

Na terceira seção temática (seção n. 4), tratamos sobre como o liberalismo e o socialismo científico - como Engels referia-se ao marxismo - explicam a origem, os fundamentos e as funções do Estado, bem como, destacamos as políticas públicas como uma forma de ampliação das funções do Estado resultante das disputas teóricas e práticas entre essas duas ideologias políticas modernas, intermediadas pela socialdemocracia. É nessa seção que abordamos os aspectos históricos do PNLD, as condições socioeconômicas, políticas e culturais de sua criação e expansão, bem como o papel desse Programa na produção, circulação e distribuição de livros didáticos no Brasil.

Na quarta e última seção temática (seção n. 5), investigamos o perfil acadêmico e profissional dos autores dos livros didáticos, a estrutura física e organizacional de cada obra, suas temáticas, e procuramos identificar, à luz da Análise do Discurso, as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização da realidade social, entendendo-a aqui como um tipo de explicação das relações sociais que explora, de forma indissociável, os seus fundamentos, suas configurações sócio-históricas e suas diferentes possibilidades e alternativas.

Por fim, duas observações de natureza técnica fazem-se necessárias. A primeira é que grafamos as siglas conforme as orientações do **Manual de redação e estilo da assessoria de comunicação da Ufal** (RAMOS; ARAÚJO, 2013). Ou seja, siglas com até três letras

(independentemente de serem pronunciadas como palavras ou letra por letra) ou aquelas cujos grafemas são soletrados foram escritas todas em maiúsculo. Já as siglas que são pronunciadas como palavras (e que têm mais de três letras) foram grafadas apenas com a inicial maiúscula. A segunda observação diz respeito à diversidade de autores presente na abordagem de nosso objeto de estudo. Sobre essa questão, queremos reafirmar que o núcleo teórico-metodológico de nossa pesquisa consiste no materialismo histórico-dialético, tendo como dispositivo analítico a Análise do Discurso pecheutiana. No entanto, em nosso entender, essa vinculação teórica não nos impede de dialogarmos com as contribuições de autores cuja produção acadêmica situa-se fora dessa perspectiva, uma vez que a citação de um autor raramente significa uma adesão automática ou uma concordância irrestrita com a totalidade de sua obra, e sim, o reconhecimento de sua contribuição para a abordagem daquele fenômeno para o qual sua presença foi reivindicada.

É, portanto, com esse entendimento que apresentamos a seguir os resultados de nossa pesquisa de doutoramento.

2 CIÊNCIA, IDEOLOGIA E DISCURSO: O INESCAPÁVEL CONDICIONAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO CONHECIMENTO

“Ora, o problema das ciências sociais é precisamente que o que para alguns é ‘verdade elementar’ não é para outros senão um preconceito e vice-versa” (Michel Löwy).

O debate acerca da relação entre o conhecimento produzido no âmbito da Filosofia e das ciências humanas e sociais e a ideologia remonta ao surgimento do positivismo e não só perpassa outras correntes teórico metodológicas, a exemplo do marxismo e do historicismo, como também sobrevive aos dias atuais (LÖWY, 2000).

Nossa intenção aqui não é recuperar as polêmicas contribuições de cada uma das referidas perspectivas na abordagem do assunto em tela, uma vez que isso pode ser feito tanto mediante a leitura das próprias obras de autores clássicos⁶ de cada uma dessas correntes, como também através de uma vasta literatura⁷ que se ocupou competentemente de tal empreitada.

Assim, na presente seção, limitar-nos-emos a abordar a referida problemática sob a ótica do materialismo histórico-dialético e nos marcos de uma contextualização e explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais operaremos ao longo do presente estudo. Para ser mais exato: buscaremos abordar a relação entre conhecimento e ideologia considerando que, em Marx, as preocupações lógicas, metodológicas e epistemológicas subordinam-se à sua reflexão ontológica (PAULO NETTO, 1997).

2.1 Trabalho, conhecimento e ideologia na (re)produção do mundo dos homens

De acordo com Lukács (2013) coube a Engels o detalhamento da centralidade do trabalho no salto ontológico entre a animalidade do macaco e a sociabilidade do homem. Segundo o filósofo húngaro (2013, p. 46): “a passagem do ser animal ao ser social é chamada de salto por representar uma ruptura com aquilo que seria o curso normal das coisas, e não, por tratar-se de um acontecimento de forma abrupta”.

Engels (2004, p. 11), ao referir-se à produção de toda a riqueza como apenas uma das características dessa relação entre o homem e natureza, destaca: “[...] o trabalho, porém, é

⁶ Para limitarmos-nos ao âmbito das Ciências Sociais, ver a respeito: Marx (2008); Durkheim (2007) e Weber (2001);

⁷ Ver a respeito os estudos de Lukács (2013, subitem 3, do 3º capítulo); Mészáros (2008a, cap. 1) e Löwy (2000).

muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Em tempos de frouxidão conceitual e interpretações mecanicistas, esse pressuposto fundamental da teoria social marx-engelsiana⁸ exige esclarecimentos em dois sentidos. O primeiro deles diz respeito ao que se entende por trabalho, no âmbito do materialismo histórico-dialético, uma vez que no uso corrente do termo ele é empregado para designar os mais diferentes tipos de atividade.

Acerca dessa primeira questão, o próprio Marx (2013, p. 326-237) no livro 1 de **O capital**, ao tratar sobre o processo de trabalho, esclarece:

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Como se vê, para Marx, a categoria trabalho tem uma acepção precisa: consiste em uma atividade consciente e, portanto, previamente planejada, a partir da qual o ser humano relaciona-se com o mundo natural, transformando-o em valores de uso⁹, conforme as necessidades e possibilidades historicamente postas. Enquanto tal, o trabalho diferencia-se tanto da atividade de provimento realizada pelos outros animais, como também das demais atividades realizadas pelos próprios seres humanos cuja função social não seja a transformação da natureza em bens e serviços necessários à sua reprodução.

Marx observa que, diferentemente da relação estabelecida entre os outros animais e a natureza, o trabalho se dá como objetivação de uma teleologia, isto é, como um pôr em prática algo que foi construído primeiramente na cabeça do ser que o idealizou. Como resultado, tem-se não apenas a produção de um objeto que não existia na natureza, mas também a radical modificação do ser que operou tal processo. Reside, pois, aí a dimensão fundante do trabalho,

⁸ Por considerarmos o papel fundamental de Engels no desenvolvimento do materialismo histórico-dialético, optamos pela feliz expressão de José Paulo Netto (2011), ao invés da qualificação marxiana, muito restrita a Marx, ou do termo marxista, bastante amplo.

⁹ O fato de o trabalho assumir, na sociedade capitalista, a forma de trabalho abstrato, isto é, voltado à produção de mercadorias não retira dele o seu caráter concreto de transformador da natureza e, portanto, núcleo organizador do mundo dos homens. Ver a respeito: Lessa (2007, cap. 4 e 5; e 2012, cap. 1).

isto é, a sua capacidade de processar, a partir do intercâmbio com a natureza, a criação de um ser inexistente no mundo natural¹⁰: o ser social. Assim descreve Marx (2013, p. 327):

[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Esse tipo de relacionamento para com a natureza não é encontrado em nenhuma outra espécie de seres vivos. Como observa Marx, por mais habilidoso que seja um animal, seu padrão de intercâmbio para com a natureza não ultrapassa os limites postos pela vida natural. Já o trabalho, pelo contrário, caracteriza-se por realizar uma transformação na natureza (externa e interna), modificando-a de modo a processar tanto a satisfação das necessidades originárias, como também a criação de novas necessidades e de novas possibilidades. Por esse motivo, destaca Lessa (2007, p. 142):

[...] o trabalho é, pois a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais; tanto objetivas quanto subjetivas.

Essa ação sobre a natureza, a partir da qual também se processa o milagre da vida social, a criação da humanidade, para ser minimamente exitosa, exige o contínuo desenvolvimento do conhecimento. Este, sendo fruto da necessidade fundamental de uma adequada articulação entre meios e fins na relação transformadora entre o homem e a natureza, caracteriza-se, segundo Lukács (2013, p. 65), como uma “[...] possessão espiritual própria”, a qual se dá mediante um processo ativo de captura do real pela consciência (espelhamento), de modo que o objeto cognoscível seja traduzido simbolicamente pelo sujeito cognoscente.

Essa concepção de conhecimento exige, ao menos, dois esclarecimentos. O primeiro deles é que se trata de uma abordagem ontológica, e não, gnosiológica do objeto em discussão. Ou seja, como observa Tonet (2013, p. 106-107):

[...] ao contrário da perspectiva gnosiológica moderna, que afirma ser o objeto uma construção teórica do sujeito, na perspectiva ontológica o

¹⁰ Sobre a relação entre natureza e sociedade, ver: Lessa (2007, p.131-138).

conhecimento é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e dos diversos elementos que o constituem.

Assim, estamos entendendo o conhecimento não como uma construção teórica do objeto pelo sujeito cognoscente, mas sim, como uma reprodução simbólica, na esfera da consciência, de um real que tem uma existência independente – e apesar - de quem o traduz teoricamente.

O segundo esclarecimento diz respeito à diferença entre conhecimento e trabalho. Isto é, apesar de ter no trabalho o seu momento predominante, o seu fundamento, a atividade de apreensão simbólica do mundo real não se confunde com a produção material da existência nem a ela se limita. Ou seja, o conhecimento, em seus diversos tipos e formas, deve sua existência ao intercâmbio entre o homem e a natureza (dependência ontológica). No entanto, ele nem é o próprio trabalho, nem é redutível a ele. Enquanto complexo social resultante da capacidade de o trabalho, além de satisfazer as necessidades de produção e subsistência, apontar para novas necessidades (MARX; ENGELS, 2007), o conhecimento assume uma relativa autonomia frente às relações de produção, sendo condicionado por elas, mas também influenciando-as. Isso porque, como observa Lukács (2013, p. 191):

[...] numa investigação puramente ontológica como esta, a dependência de uma esfera do ser em relação a outra está baseada no fato de que, na esfera dependente, aparecem categorias qualitativamente novas perante a esfera que lhe serve de fundamento. Essas novas categorias jamais conseguirão suprimir totalmente aquelas que predominam na base do seu ser. De suas inter-relações surgem, muito antes, transformações que preservam as conexões legais do ser que funda a nova esfera do ser, inserindo-as, contudo, em novas conexões, fazendo com que, dependendo das circunstâncias, novas determinações se tornem atuais nelas, sem que – obviamente – tenham condições de transformar a essência dessas legalidades. As novas categorias, leis etc. da esfera dependente do ser manifestam-se como novas e autônomas diante da esfera fundante, mas, exatamente em sua novidade e autonomia, pressupõem estas constantemente como fundamento do seu ser.

Observemos que Lukács, na esteira de Marx e de Engels, não deixa qualquer dúvida sobre o caráter radicalmente dialético da relação entre objetividade e subjetividade - mesmo enfatizando não se tratar de elementos com igualdade de peso na reprodução do ser social. Isto é, para Lukács são as relações sociais de produção material da vida social o momento predominante e o núcleo organizador do mundo dos homens. Contudo, isso não se dá de modo mecanicista, fatorialista - como frequentemente apontam as leituras fragmentadas da teoria social marx-engelsiana, e sim, a partir de uma relação que o filósofo húngaro denomina determinação reflexiva.

Um exemplo dessa dialeticidade com prioridade ontológica para as relações de produção é a diferenciação lukácsiana entre posição teleológica primária e secundária. Para Lukács, não se limitando à satisfação das necessidades de produção e de subsistência, o trabalho possibilita a criação de um mundo social rico e complexo, portador de novas necessidades e de novas possibilidades. No interior dessa nova esfera de ser (a vida social), os homens realizam diversificados tipos de atividades previamente idealizadas e voltadas a um determinado fim (pores teleológicos). A atividade dedicada à transformação da natureza em meios de produção e de subsistência Lukács classifica como posição teleológica primária. Já as atividades destinadas à intervenção na consciência dos outros homens são denominadas por ele posição teleológica secundária (LUKÁCS, 2013).

No espírito da argumentação anterior, observa-se que a distinção entre posição teleológica primária e secundária não parte de um critério gnosiológico-valorativo, e sim, de uma concepção ontológica relacionada à função social exercida por cada tipo de práxis¹¹.

Nesse cenário, o conhecimento destaca-se como uma mediação social imprescindível tanto à transformação da natureza, como também à conquista de corações e mentes para que os indivíduos tomem posição face às alternativas societárias historicamente postas. Isto é, seja como mediação para a conversão de um recurso natural em meios de produção e de subsistência, seja para a explicação do mundo dos homens, faz-se necessária uma captura, pela consciência humana, da realidade (natural e social) sobre a qual se deseja intervir. Nesse processo, observa Lessa (2012, p. 88):

[...] ao converter o real em “posse espiritual”, a consciência desdobra uma apropriação ativa que, sem deixar de refletir o ser-precisamente-assim existente, o faz de modo historicamente determinado. Está aqui aberto o campo para a delimitação da influência de complexos como a ideologia, a política, as alienações, a arte etc. nos processos gnosiológicos.

Observemos que tanto as posições teleológicas primárias como as secundárias exigem o que Lessa chama “conversão do real em posse espiritual”: o conhecimento. Este, como mediação para o trabalho e para as demais formas de práxis social, para cumprir adequadamente a sua função social, deve refletir o mais fielmente possível a realidade tal como ela é em si mesma. No entanto, em ambos os casos, mas, sobretudo, no campo das ações teleológicas secundárias, o conhecimento sofre o peso dos condicionamentos histórico-sociais e, no caso das sociedades de classes, também dos interesses em conflito.

¹¹ Práxis aqui é usada, na esteira de Marx e Engels (2007), como unidade indissociável e relação dialética entre teoria e prática, superando as polarizações idealismo/materialismo, objetividade/subjetividade.

Essa função social exercida pelo conhecimento ao tomar posição nos conflitos sociais é o que Lukács (2013) denomina ideologia. Partindo das contribuições de Marx e Engels, mas não se limitando a elas, Lukács coloca o debate acerca da ideologia em um novo patamar¹². Isto é, ele defende que a falsa consciência criticada por Marx e Engels em **A ideologia alemã** corresponde a um tipo específico de ideologia, o qual, embora predominante na História, não representa toda a riqueza desse complexo social, uma vez que, para o referido autor (2013, p. 465): “[...] A ideologia é, sobretudo, a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir”.

Para fazer essa ampliação conceitual, Lukács parte das reflexões de Marx, na obra **Contribuição à crítica da economia política**, na qual o autor (2008, p. 48), ao tratar da relação entre a transformação das condições materiais de produção (a base ou infraestrutura) e “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas”, considera as últimas (a superestrutura) como “formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim”.

Lukács vê nessa passagem do texto marxiano tanto a ampliação do conceito de ideologia para além do sentido anterior de falsidade ou inversão, presente em **A ideologia alemã**, como também a chave interpretativa para a adequada compreensão do referido complexo social no interior da teoria marx-engelsiana: a sua apreensão a partir de critérios ontológicos, e não, gnosiológicos (VAISMAN, 2010). Ou seja, para Lukács, Marx deixa claro que, em última instância, o que define um produto ideal como ideologia é a função social exercida por ele. Isto é, conforme o autor, a ideologia consiste em uma forma de consciência prático-operativa cuja função social é fazer com que os indivíduos assumam determinadas posições, enquanto sujeitos, nos amplos conflitos da vida social. Como observa Lukács (2013, p. 464):

[...] antes de qualquer coisa: enquanto alguma ideia permanecer o produto do pensamento ou a alienação do pensamento de um indivíduo, por mais que seja dotada de valor ou de desvalor, ela não pode ser considerada como ideologia. Nem mesmo uma difusão social relativamente mais ampla tem condições de transformar um complexo de ideias diretamente em ideologia. Para que isso aconteça, é necessária uma função determinada com muita precisão, a qual Marx descreve de modo a fazer uma diferenciação precisa entre as revoluções materiais das condições econômicas de produção e ‘as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas’, nas quais os homens se conscientizam desse conflito e o enfrentam até solucioná-lo.

¹² Ver a respeito, a tese de doutoramento de Ester Vaisman (1996).

Observemos que em momento algum Lukács afirma ser a ideologia o conjunto das representações ideais ou toda e qualquer forma de consciência social, como parece sugerir Iasi (2017, p. 85-112) ao criticá-lo. Isto é, para esse autor, ao tratar a ideologia nesses termos Lukács desconsideraria que em Marx e Engels há uma diferença substancial entre consciência social em sentido amplo (conjunto das representações ideais) e ideologia enquanto consciência particular cuja característica central seria o ocultamento do real. Contudo, a nosso ver, o que Lukács faz é o contrário do que acusa Iasi; ele confronta a difusão quase que generalizada, inclusive no interior do próprio marxismo, segundo a qual a ideologia, na teoria social marx-engelsiana, corresponderia somente a uma consciência social falsa, mistificadora, demonstrando que esse critério gnosiológico de apreensão da referida problemática é insuficiente, uma vez que, segundo Lukács (2013, p. 467):

[...] verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nenhum ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Mais adiante, o autor retoma essa problemática, destacando ser a falsa consciência uma forma de ideologia, mas negando ser a ideologia em si somente falsa consciência. Assim se pronuncia o filósofo húngaro (2013, p. 480):

[...] com certeza é correto dizer que a esmagadora maioria das ideologias se baseia em pressupostos que não conseguem resistir a uma crítica rigorosamente gnosiológica, especialmente quando esta toma como ponto de partida um intervalo vasto de tempo. Nesse caso, porém, trata-se de uma crítica da falsa consciência; contudo, em primeiro lugar, há muitas realizações da falsa consciência que jamais se converteram em ideologias e, em segundo lugar, aquilo que se converteu em ideologia de modo algum é necessária e simplesmente idêntico à falsa consciência. Por essa razão, só é possível compreender o que realmente é ideologia a partir de sua atuação social, a partir de suas funções sociais.

Voltando à relação entre conhecimento e ideologia, é importante destacar que, para Lukács, não há identidade entre ambos. Isto é, embora toda ideologia seja uma forma de consciência social, nem toda forma de apreensão ideal da realidade assume uma função ideológica, e sim, pode somente vir a assumir, dependendo de sua conversão em instrumento para dirimir conflitos sociais. Diz o referido autor (2013, p. 520):

[...] a ideologia, mesmo sendo também uma forma de consciência, de modo algum é pura e simplesmente idêntica à consciência da realidade. A ideologia, enquanto meio de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para uma realidade a ser modificada (sendo que, como já foi demonstrado, a defesa da realidade dada contra tentativas de mudança evidencia a mesma estrutura prática). A sua peculiaridade dentro do conjunto da práxis é a generalização que, em última análise, é sempre orientada socialmente, isto é, a síntese abstrativa de grupos de fenômenos cujo elemento comum consiste, sobretudo, em que podem ser mantidos, modificados ou rejeitados em seu conjunto.

Do exposto, observa-se que em Lukács, tanto não há identidade entre ciência e ideologia, como também não existe qualquer incompatibilidade entre ambos. Na contramão do positivismo, que define uma forma de consciência em oposição à outra, para Lukács, na esteira de Marx e Engels, trata-se de complexos com funções sociais diferentes – embora interligados e complementares. Toda ideologia é também uma forma de consciência, na medida em que corresponde a uma maneira de apropriação e representação ativa da realidade. Contudo, nem toda forma de consciência exerce uma função ideológica, pois, conforme já destacado anteriormente por Lukács, para exercer função ideológica as formas de consciência precisam extrapolar a sua condição de reflexo do real e cumprir outro papel: servir de impulso à tomada de posição frente aos conflitos e alternativas societárias em disputa.

Nesse sentido, Lukács observa que há graus diferentes de influência da ideologia a depender do pôr teleológico (primário ou secundário) e do tipo de conhecimento (filosófico, científico, artístico, religioso...). E, mesmo no interior de um tipo específico de conhecimento, a exemplo do conhecimento científico, aquele que aqui nos interessa diretamente, observa o autor que há gradações de influência da função ideológica. Isto é, embora as ciências que se dedicam ao conhecimento do mundo natural não estejam isentas de ideologia, inclusive no tocante às representações e usos sociais que se pode fazer de suas descobertas, tal processo se dá de forma mais intensa na produção de conhecimento sobre o mundo dos homens. Isso porque, conforme observa Lukács (2013, p. 563):

[...] o fundamento ontológico de toda ciência social é constituído por pores teleológicos que visam provocar modificações na consciência dos homens, em seus futuros pôres teleológicos. Só com isso, tanto a sua gênese quanto o seu efeito já contêm um elemento irrevogavelmente ideológico.

Dessa afirmação de Lukács não se pode concluir, é claro, a defesa de um vale tudo teórico metodológico no âmbito das ciências humanas e sociais e a negação do necessário rigor e objetividade na produção do conhecimento sobre o mundo dos homens; pelo contrário:

como já foi dito anteriormente, sendo a vida social um fato objetivo, uma realidade concreta, seu conhecimento demanda tanto rigor e objetividade como a apreensão da realidade natural. No entanto, o rigor e a objetividade não podem ser confundidos, como faz o positivismo, em suas variadas manifestações com a ausência de valorações (neutralidade axiológica). Conforme Löwy (2000), o positivismo caracteriza-se pela defesa de três axiomas, a saber: 1) a existência de leis naturais na vida social; 2) a indistinção metodológica entre ciências naturais e ciências humanas e sociais e 3) a neutralidade axiológica do conhecimento científico. Para o autor, a influência de tais premissas vai além do positivismo como corrente teórico-metodológico, fazendo com que pesquisas desenvolvidas em outras perspectivas, inclusive no interior do próprio marxismo, apresentem uma dimensão positivista.

Tratando sobre a relação entre ciência e ideologia, observa Lukács (2013, p. 565):

[...] a relação entre ideologia e ciência de modo algum pode ser descrita, nem mesmo em termos aproximativos, mediante a proclamação de uma suposta isenção valorativa, do abster-se de fazer valorações etc. Essa tendência, que geralmente entra em cena como autodefesa de uma ‘cientificidade’ professoral tantas vezes infrutífera, na maioria dos casos se revela como pura ideologia, quando as valorações da classe ora dominante são tratadas como ‘fatos constatados isentos de valorações’, quando não se considera que a mais elementar escolha da temática, seleção dos fatos, por exemplo, na ciência da história, nem mesmo pode ser efetuada de modo totalmente independente de qualquer aspecto ideológico.

Do exposto até aqui, conclui-se que, para Lukács, na esteira da teoria social marx-engelsiana, conhecimento e ideologia são duas faces de uma mesma moeda, na medida em que se tratam de complexos com funções sociais diferentes – embora interligados e complementares. Assim, para o filósofo húngaro, nem há identidade entre ambas, nem existe qualquer incompatibilidade entre as duas formas de consciência social. O que as diferencia é a função social que exercem, uma vez que enquanto o conhecimento caracteriza-se como um processo de elevação à consciência das características e movimentos do mundo real, a ideologia consiste na necessária tomada de posição frente às alternativas societárias postas por cada momento histórico. No caso das sociedades de classes, tal vinculação se torna mais nítida ainda, pois como esperar que a produção do conhecimento sobre uma realidade que é povoada pelos conflitos e interesses de classes seja neutra, face aos projetos societários em disputa?

2.2 Trabalho, consciência e linguagem

Conforme apontado na seção secundária anterior, o intercâmbio entre o homem e a natureza dá origem e fundamenta o processo de reprodução da vida social. Contudo, como também foi visto, desse pressuposto marx-engelsiano não se pode concluir serem os demais complexos originados do trabalho – e por ele condicionados - meras extensões que refletem passivamente toda e qualquer mudança ocorrida no seio do complexo fundante. Pelo contrário, como assinala Lukács (2013), entre esfera fundante e esfera dependente há uma complexa relação de autonomia e dependência.

No caso da linguagem articulada (a palavra), sua relação com a produção material da vida social, juntamente com o complexo social da consciência, é de tal ordem que, conforme Lukács (2013), jamais seria possível supor a existência de um complexo sem a presença do outro, pois, se por um lado, o trabalho pressupõe teleologia, o que só é possível através da consciência enquanto mecanismo de reflexão ativa do real, e da linguagem, na condição de expressão conceitual da objetividade; por outro lado, a existência desses complexos só pode se dar no interior do mundo dos homens, no seio da vida social, a qual é ontologicamente fundada pela relação transformadora do homem para com a natureza.

Engels (2004, p. 16), ao tratar sobre a relação entre esses três complexos sociais no processo de humanização do macaco, destaca:

[...] primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição.

Se analisarmos o fragmento acima em uma perspectiva puramente lógica, chegaremos à conclusão de que o trabalho é um complexo social cronologicamente anterior ao surgimento da linguagem articulada (palavra) e, esta última, por sua vez, ocuparia uma posição intermediária entre a relação transformadora do homem para com a natureza (trabalho) e a consciência (reflexo ativo do real). No entanto, conforme Lukács, não há na afirmação de Engels uma apreensão da problemática em sentido lógico ou cronológico, e sim, uma concepção dialética que estabelece entre os complexos sociais em tela uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Como afirma o autor (2013, p. 401): “[...] Antes de tudo, é preciso chamar a atenção para o fato de que Engels, com toda razão, concebe a gênese da linguagem como um processo simultâneo ao do trabalho”.

Assim, conforme o filósofo húngaro (2013, p. 85), existe não apenas uma simultaneidade no surgimento dos complexos sociais em tela, como também “uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca” entre eles no processo de reprodução da vida social. No entanto, essa afirmação requer dois esclarecimentos. O primeiro deles refere-se ao fato de que, conforme Lukács, sem prejuízo da intrínseca relação entre os complexos sociais em tela, no aspecto ontológico, a relação transformadora do homem para com a natureza apresenta-se como o momento predominante, isto é, como o pressuposto para a existência dos outros dois complexos. Nas palavras do autor (2013, p. 85):

[...] É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa.

Desse modo, para Lukács, o trabalho é o momento predominante dessa relação entre complexos inextrincáveis¹³ porque ele sintetiza e alicerça a forma de ser dos demais complexos - inclusive daqueles sem os quais ele também não pode existir: a consciência e a linguagem – sem que tal relação possa se dar de forma inversa. Como destaca o autor (2013, p. 85):

[...] é claro que em cada sistema de inter-relações dentro de um complexo de ser, como também em cada interação, há um momento predominante. Esse caráter surge em uma relação puramente ontológica, independente de qualquer hierarquia de valor. Em tais inter-relações os momentos singulares podem condicionar-se mutuamente, como no caso citado da palavra e do conceito, em que nenhum dos dois pode estar presente sem o outro ou então se pode ter um condicionamento no qual um momento é o pressuposto para a existência do outro, sem que a relação possa ser invertida. Esta última é a relação que existe entre o trabalho e os outros momentos do complexo constituído pelo ser social.

Por isso, para Lukács, o trabalho é o complexo fundante do ser social e, portanto, pressuposto para a existência dos demais complexos do mundo homens, o momento predominante das formas de sociabilidade, sem que isso signifique qualquer julgamento valorativo.

¹³ Essa simultaneidade entre os complexos sociais do trabalho, da linguagem articulada e da consciência será reafirmada por Lukács em vários momentos de sua obra. Os interessados podem conferir isso, por exemplo, nas páginas: 44; 84; 85; 401; 402; 410 e 417 de **Para uma ontologia do ser social** (LUKÁCS, 2013).

O segundo esclarecimento consiste na distinção – e na articulação - entre a consciência e a linguagem. Embora se trate de complexos interligados e interdependentes, não há identidade entre eles. Isto é, conforme Lukács (2013), a consciência é, ao mesmo tempo:

- a) um lugar, um órgão e um mecanismo de apropriação ativa do real, mediante seus elementos sensíveis, e elevação do mesmo à condição de objetividade reproduzida mentalmente¹⁴;
- b) uma forma de representação conceitual da realidade¹⁵.

Assim, segundo o autor, para que a consciência possa superar a condição de epifenômeno do ser animal e tornar-se reflexo ativo, pensamento que espelha e reproduz conceitualmente a realidade, é indispensável o papel da linguagem articulada (palavra), entendida pelo mesmo como habilidade humana responsável pela simbolização e expressão conceitual do real nos níveis internos e externos. Isto é, para Lukács, a linguagem não é um mero instrumento de canalização do conteúdo refletido pela consciência, tendo em vista o seu papel ativo naquilo que diz respeito à formação de uma imagem subjetiva da realidade.¹⁶

Acerca dessa relação entre consciência e linguagem, vale ainda destacar que, no processo de reprodução da vida social, nem tudo o que é simbolizado e expresso pela linguagem articulada é conscientemente controlado. A nosso ver, isso tem relação tanto com aquilo que Lukács (2013, p. 229) chama de caráter espontâneo da linguagem, que faz com que ela “[...] se renove espontaneamente na vida cotidiana, guiada pelas mais diversas necessidades reais que a regem”; como também face ao caráter de reflexo condicionado fixo que adquire a reprodução da vida cotidiana. Isto é, a cotidianidade exige um nível tal de automatismo na sua operacionalidade que seria impossível a racionalização e o controle consciente de todo e qualquer ato humano, entre eles, as práticas de linguagem. No entanto, como observa Lukács (2013, p. 81), diferentemente do que acontece com os outros animais, no ser social,

[...] esse caráter não mais consciente é continuamente revogável, sempre pode acabar. Foram fixados por experiências acumuladas no trabalho, mas outras experiências podem, a cada momento, substituí-los por outros movimentos também fixos e revogáveis. A acumulação das experiências do trabalho segue, portanto, um duplo caminho, eliminando e conservando os movimentos usuais, os quais, porém, mesmo depois de fixados como reflexos condicionados, sempre guardam em si a origem de um pôr que cria uma distância, determina os fins e os meios, controla e corrige a execução.

¹⁴ Cf.: Lukács (2013, p. 66; 71; 77; 208; 211);

¹⁵ Cf.: Lukács (2013, p. 65; 79; 85).

¹⁶ Cf.: Lukács (2013, p. 161; 215; 224; 225; 421).

Desse modo, na esteira de Lukács, entendemos que, embora nem a linguagem articulada nem a consciência sejam o fundamento ontológico do mundo dos homens, sem esses complexos a vida social jamais poderia existir, visto que os mesmos cumprem uma função indispensável tanto no pôr teleológico que tem como finalidade a transformação da natureza, como também naquele que visa influenciar a consciência de outros homens. Em ambos os casos, a práxis social exige a captura ativa da realidade como imagem subjetiva e sua expressão conceitual e simbólica, tarefa impossível de ser realizada fora do domínio da linguagem e da consciência.

Na subseção seguinte, por sua vez, analisaremos como os complexos sociais da linguagem e da ideologia se articulam na mediação das relações sociais, dando origem a uma terceira categoria: o discurso.

2.2.1 Linguagem, ideologia e discurso

Embora também seja indispensável no pôr teleológico primário, é no seio do pôr teleológico secundário, voltado à intervenção na consciência dos outros homens, que se dará a vinculação mais direta e clara entre linguagem e ideologia, no sentido outrora delimitado. Isto é, na medida em que a linguagem, como observa Lukács (2013, p. 2019), “[...] é o instrumento social para conferir validade àqueles pores teleológicos que têm como meta induzir outros homens a determinados pores teleológicos”, ela acaba sendo o *locus* privilegiado da ideologia enquanto forma de consciência social prático-operativa, responsável pela adoção de posições-sujeitos nos conflitos da vida social.

Nesse sentido, a relação entre linguagem e ideologia ultrapassa os limites das sociedades de classes, tendo em vista que, conforme Lukács (2013), a ideologia caracteriza-se por sua função social de auxiliar os homens na tomada de decisões frente a alternativas societárias historicamente postas. No entanto, no interior das sociedades de classes, essa relação assume configurações qualitativamente novas. Isso porque, conforme lembra Leontiev (2004), há profundas mudanças de ordem qualitativa na esfera da consciência (e, portanto, também da linguagem) entre a comunidade primitiva e as sociedades de classes. Como destaca o referido autor (2004, p. 121):

[...] a propriedade coletiva coloca os homens em relações idênticas em relação aos meios e frutos da produção, sendo estes últimos, portanto, refletidos de maneira idêntica na consciência individual e na consciência coletiva. O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de “bem”, por exemplo, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido

subjetivo para cada um dos membros. Por este fato, as significações linguísticas elaboradas socialmente que cristalizavam o sentido social objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos.

Como se vê, para o referido autor, na comunidade primitiva, havia uma integração entre o **significado** e o **sentido**. O primeiro termo é entendido por ele (2004, p. 102) como “o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer”. Já o segundo (o sentido) é concebido pelo autor (2004, p. 105) como “relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

No entanto, conforme destaca o autor, a passagem da sociedade igualitária para as sociedades de classes, especialmente a sociedade capitalista, causou profundas mudanças de ordem qualitativa na esfera da consciência, as quais são refletidas diretamente no âmbito da linguagem. Segundo Leontiev (2004, p. 122):

[...] a transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência.

Defendendo a radical historicidade do psiquismo humano e a intrínseca relação entre a esfera da consciência e as transformações ocorridas no âmbito das relações sociais de produção, Leontiev destaca que a mais importante dessas mudanças foi a desintegração entre a experiência sócio-histórica refletida na consciência coletiva e fixada na linguagem (significação) e o modo como esse reflexo generalizado é apreendido pelos sujeitos nos diferentes contextos e situações (sentido). Assim diz o autor (2004, p. 131):

[...] a tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu.

Embora, conforme o autor, tal desintegração tenha sido preparada no seio da própria comunidade primitiva, devido à crescente complexificação da vida social e à consequente defasagem entre consciência e linguagem na captura e expressão conceitual da realidade,

somente a entrada em cena da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social foram capazes de originar o dualismo e a contradição entre sentido pessoal e significação social. Como destaca o autor (2004, p. 133):

[...] a penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela “desintegração” da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem.

Vejam os que, na esteira do materialismo histórico-dialético, Leontiev situa o complexo social da alienação como consequência inevitável da capacidade de o trabalho ir além de si mesmo, tornando a vida social complexa e diversificada. Isto é, ao transformar a natureza para satisfazer as suas necessidades, os homens não apenas se transformam mutuamente (exteriorização), como são incapazes de prever e de controlar todas as consequências resultantes do processo de sua intervenção sobre o mundo natural. Assim, enquanto alguns desses resultados apontam para novas necessidades e novas possibilidades, enriquecendo a experiência sócio-histórica, outras crias do processo de objetivação se apresentam como obstáculos ao desenvolvimento humano. Nesse movimento, a alienação surge como ação negativa de retorno do processo de objetivação (LESSA, 2015¹⁷). Enquanto tal, ela está para além das sociedades de classes, embora nestas, sobretudo na sociedade capitalista, assuma configurações com elevadíssimo potencial de desumanidade. Leontiev mais uma vez contribui para o entendimento dessa questão, pois como destaca o autor (2004, p. 130):

[...] a ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência.

Como se vê, para o referido autor, a fragmentação da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos, resultado da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e da apropriação privada dos meios e dos frutos da produção tem implicações qualitativas profundas na configuração dos principais elementos constitutivos da consciência humana.

¹⁷ Não desconhecemos os debates e divergências envolvendo os conceitos de exteriorização, alienação e estranhamento em Marx e em Lukács, mas julgamos não ser necessário – nem oportuno – entrar aqui nessa discussão. Portanto, ao usarmos o termo alienação neste trabalho estaremos fazendo-o em sintonia com a perspectiva defendida por Lessa (2015, p. 121), a saber: como retorno negativo do processo de objetivação, ou seja, como “[...] obstáculos socialmente postos à plena explicitação da generalidade humana”. Fizemos essa opção porque concordamos com a argumentação do autor segundo a qual o uso do conceito de alienação como retorno positivo do processo de objetivação “provoca uma confusão desnecessária” (LESSA, 2015, p. 9).

Gestada no seio da comunidade primitiva, mas parida apenas no interior das sociedades de classes, a alienação entre sentido pessoal e significação faz com que a linguagem não apenas reflita, mas também refrate a realidade a partir dos interesses e conflitos de classe. Assim, conforme aponta o autor (2004, p. 137):

[...] um mesmo sistema de significações verbais está, portanto, apto para exprimir conteúdos diferentes, até opostos. Razão por que não há necessidade de línguas diferentes, de sistemas diferentes, de significações para exprimir as diferenças radicais de representações e de pensamentos que aparecem inevitavelmente na sociedade de classes. Naturalmente, o escravo e o proprietário de escravos, o camponês e o senhor, o operário e o capitalista têm maneiras diferentes e mesmo contraditórias de representarem o mundo, mas estas diferenças não exigem de modo algum uma mesma diferença na sua língua, nas significações verbais que eles possuem e não se reduzem a elas.

Essa tensão entre classes sociais e comunidade semiótica na produção social de sentidos já havia sido apontada por Bakhtin/Volochinov, em **Marxismo e filosofia da linguagem**. Na ocasião, o pensador russo observou que a distorção da realidade realizada por intermédio das significações linguísticas deve sua razão de ser às lutas de classes, as quais tornam o signo linguístico plurivalente, vivo e dinâmico. Diz o autor (2006, p. 45, grifo do autor):

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*.

Como se vê, para Bakhtin/Volochinov, a linguagem não é uma esfera social livre dos interesses e conflitos de classes. Pelo contrário, ela é a arena privilegiada para a expressão e a disputa política de projetos de sociedade, portanto inseparável da ideologia, seja na operacionalidade da vida cotidiana, seja na teorização do mundo através dos variados tipos e formas de conhecimento.

No entanto, ressalvada a importância dos autores acima citados no tratamento da relação entre linguagem e classes sociais, coube ao filósofo francês Michel Pêcheux o desenvolvimento de um arcabouço teórico-metodológico que, partindo da distinção entre língua e discurso, estabelece os fundamentos de uma teoria crítico-revolucionária da linguagem articulada (a palavra). Conforme destaca Pêcheux (1995, p. 91, grifos do autor):

[...] o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento.

Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos.

A nosso ver, há uma sintonia entre o que Leontiev (2004, p. 137) escreveu ao chamar a atenção para o fato de que “um mesmo sistema de significações verbais está, portanto, apto para exprimir conteúdos diferentes, até opostos”, e o que Pêcheux, sem referir-se ao psicólogo russo, destacou na citação acima. No entanto, entendemos que, neste quesito, o filósofo francês vai além de Leontiev, pois ele não apenas reconhece que um mesmo sistema linguístico serve de base para a expressão de conteúdos diferentes, como se dedica a entender o funcionamento desses conteúdos, os quais são chamados por ele de processos discursivos ou, simplesmente, discurso.

Ao deslocar a atenção da língua para o discurso, Pêcheux dá origem a um novo campo disciplinar: a Análise do Discurso (FLORÊNCIO et al., 2009). Esta, em estreita articulação teórica com o materialismo histórico-dialético, a Linguística e a Psicanálise toma como objeto de investigação não o sistema de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas em si (a língua), e sim, os “efeitos de sentidos” (os discursos) produzidos pelos sujeitos ao fazerem uso dos signos linguísticos (PÊCHEUX, 1995).

Assim, para Pêcheux, os sujeitos não recorrem às palavras e expressões para produzirem enunciados transparentes e unívocos, a partir da mobilização, do cruzamento e do controle das significações linguísticas materializadas nos signos; pelo contrário, para o filósofo francês, a língua, enquanto conjunto articulado de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, cumpre a função de materialidade sobre e a partir da qual se produz sentidos: “*base* comum de *processos* discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 1995, p. 91, grifos do autor). Assim, na língua, predomina a universalidade, na medida em que uma mesma palavra é utilizada por sujeitos pertencentes a classes sociais diferentes e, por vezes, até antagônicas. No discurso, predominam as condições de produção que fazem com que uma determinada palavra, expressão ou enunciado signifique a partir do lugar social de onde fala o sujeito.

Para evitarmos conclusões apressadas acerca da afirmação sobre a universalidade da língua, destacamos que isso nada tem a ver com uma suposta neutralidade/universalidade significativa, e sim, a reafirmação da não identidade entre classes sociais e comunidade semiótica, conforme já apontado por Bakhtin/Volochinov (2006, p. 45) em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: “Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo

segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua”.

Já no tocante ao discurso, assim destaca Pêcheux (1995, p. 160, grifo do autor):

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Esse lugar sócio-histórico onde se devem procurar os sentidos dos enunciados é o que Pêcheux chama de formações discursivas, as quais, conforme o autor (1995, p. 161) “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Ou seja, para agir sobre o mundo que os cerca os indivíduos precisam apropriar-se da realidade e assumir como suas posições societárias historicamente estabelecidas. Esse processo de apropriação subjetiva da realidade se dar, como já tratamos anteriormente, pela mediação da consciência e da linguagem, complexos sociais radicalmente históricos e, no caso das sociedades de classes, atravessados pelos interesses e conflitos sociais, econômicos, políticos e culturais. Assim, a produção de sentidos mediante o uso da linguagem se dá através de um processo de identificação/contratificação/desidentificação do indivíduo com as alternativas societárias postas e do interior de um campo de saberes (religioso, científico, pedagógico, etc.) que determina o que de lá pode ou não ser dito (PÊCHEUX, 1995). Nesse sentido, segundo Cavalcante (2007, p. 35),

[...] não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.

É, pois, no interior desse processo de identificação, contratificação e/ou desidentificação¹⁸ do indivíduo com uma dada formação ideológica materializada em uma formação discursiva que Pêcheux pensa a elevação do indivíduo à função de sujeito do discurso (PÊCHEUX 1995; 2014). Para Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166, grifo dos autores), os indivíduos transformam-se em sujeitos ao serem interpelados por “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”.

¹⁸ Sobre as modalidades de subjetivação do indivíduo em sujeito, ver: Pêcheux (1995, p.213-238; 293-307; 2013) e Beck e Scherer (2008).

Assim, ao incorporar um conjunto de representações e comportamentos orientadores da prática cotidiana em prol de um determinado projeto de sociedade, os indivíduos assumem uma dada posição, chamada pelo autor, seguindo Althusser¹⁹, de forma-sujeito (PÊCHEUX, 1995).

Aqui, portanto, julgamos ser necessário um esclarecimento da maior importância: apesar de reconhecer esse processo de identificação ideológica que transforma os indivíduos em sujeitos não é “um ritual sem falhas” (PÊCHEUX, 1995, p. 301), o filósofo francês não rompe com a perspectiva althusseriana segundo a qual a ideologia seria uma “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1980 apud PÊCHEUX, 1995, p. 77) e, portanto, uma forma de consciência social que, devido ao seu caráter fenomênico, sensorial e espontâneo, opõe-se à ciência ou, no máximo, funciona como matéria-prima para a mesma.

Nesse particular, parece-nos que a explicitação da centralidade das lutas de classes no processo de interpelação ideológica, pensado a partir da oposição dialética reprodução/transformação, estrutura/acontecimento, não é suficiente para caracterizar um afastamento substancial de Pêcheux em relação a Althusser no que diz respeito à concepção de ideologia e, especificamente, do papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado na reprodução/transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 2005, p. 145). Isto é, a nosso ver, Pêcheux não somente ratifica a perspectiva althusseriana de tratamento da ideologia a partir de um viés epistemológico/gnosiológico²⁰, como também, em vários momentos de sua trajetória intelectual, argumenta em favor da teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, posicionando-se contrário às críticas relativas a um suposto caráter funcionalista da referida teoria²¹. Como destaca o próprio autor (2014, p. 3, grifo do autor):

[...] ora, colocar-se “sob o ponto de vista da reprodução” no primado da luta de classes é, necessariamente, colocar-se, *ao mesmo tempo*, sob o ponto de vista de quem se opõe a essa reprodução, sob o ponto de vista da resistência a essa reprodução e da tendência revolucionária à transformação das relações de produção. Althusser tem sido constantemente criticado por ter, neste caso, subestimado esse segundo aspecto e há quem não hesite em acusá-lo de ter, assim, “se esquecido da luta de classes”, sob o pretexto de que, na verdade, é a análise do processo de assujeitamento ideológico, implicado na

¹⁹ Para uma leitura mais detalhada sobre a relação entre Pêcheux e Althusser, ver a dissertação de mestrado de Narzetti (2008), especialmente as duas primeiras seções, e os trabalhos de Zoppi Fontana (2014) e Ferreira-Rosa, Mesquita e Carvalho (2011).

²⁰ Para uma análise detalhada da perspectiva epistemológica/gnosiológica na apreensão da ideologia e o lugar de Althusser neste debate, ver: Vaisman (2006; 2010).

²¹ Em **Semântica e discurso** (PÊCHEUX, 1995), essa defesa de Althusser como alguém que estaria pagando injustamente um alto preço por ter mexido com questões teórico-políticas insuportáveis ao desenvolver a teoria da interpelação ideológica pode ser conferida nas páginas 296 a 298.

reprodução, que se encontra em primeiro plano nesse estudo. Veremos, mais tarde, porque essa relação é totalmente injustificada e a qual desvio filosófico necessário responde aqui a empreitada de Althusser, tendo em conta, precisamente, o primado da luta de classes.

A citação acima resume bem o modo como Pêcheux compreende a teoria althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado, a saber: o autor enxerga nela não a tão afirmada negação das lutas de classes pelo fato de Althusser dar ênfase ao caráter reprodutivista da ideologia dominante no interior dos AIE, e sim, a radical defesa da necessidade de luta ao demonstrar de forma detalhada como se dá “o processo de assujeitamento ideológico indispensável a essa reprodução” (PÊCHEUX, 2014, p. 7). Como mais adiante acrescenta o autor (2014, p. 14, grifo do autor):

[...] sustento que é nesse ponto, em muitos aspectos, insuportável, que as teses de Althusser sobre os AIE pretenderam tocar no marxismo-leninismo, correndo o risco de ir aos extremos para tentar se desprender desse patinar, desse trajeto suspenso pelo qual “se avança” indefinidamente sem que nada jamais se mova. O artigo dos AIE visa, num desvio filosófico imposto pela luta de classes, *desapossar o marxismo-leninismo de suas respostas*, em princípio, privá-lo delas pela maneira mais radical e é propriamente aí o que ele tem de imperdoável aos olhos de alguns.

Em **Semântica e discurso**, obra magna de Pêcheux, observa-se que o autor concebe a ideologia próximo ao que poderíamos chamar de senso comum ou conhecimento cotidiano, baseado em sensações, imagens espontâneas e noções – daí ser caracterizada pelo mesmo, citando Althusser, como “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (PÊCHEUX, 1995, p. 77). Essas imagens, por sua vez, embora estejam subordinadas às “forças materiais que dirigem os homens” (PÊCHEUX, 1995, p. 73), caracterizam-se, no entender do autor, como sensações que transportariam do mundo exterior ao mundo interior as aparências fenomênicas e, portanto, puras impressões – daí sua relação de oposição para com o conhecimento científico.

Ora, vejamos se não é justamente nessa direção que escreve Pêcheux (1995, p. 76, grifo do autor) ao distinguir idealismo de materialismo:

Para resumir, diremos que o essencial da tese materialista consiste em colocar a independência do mundo exterior (e do conhecimento objetivo de suas leis, que chamaremos daqui para frente processo científico-conceitual) em relação ao sujeito, *colocando simultaneamente* a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior (de onde resulta o caráter necessário dos efeitos que afetam esse sujeito, chamados, doravante, processo nocional-ideológico).

Observemos que há em Pêcheux, sob a influência de Althusser, uma distinção entre ideias e imagens, sendo a primeira categoria denominada pelo autor de processo científico-conceptual e, a segunda, processo nocional-ideológico. Entre essas duas formas de consciência social, segundo Pêcheux, embora não haja uma oposição rígida, existe um processo dialético de descontinuidade no qual ora as ideologias servem de matéria-prima para o conhecimento objetivo do real, ora se constituem em obstáculos à reflexão e ao pensamento científico²². Isso porque, conforme o autor (1995, p. 32; 77; 129), embora a ideologia não equivalha à falsa consciência ou a mentira deliberada, em muitos momentos, ela é um obstáculo ao conhecimento do real e cumpre uma função de mascaramento..

Ou seja, como destaca o autor (1995, p. 198, grifo do autor):

O processo de produção dos conhecimentos é um “corte continuado”; ele é, como tal, coextensivo às ideologias teóricas, das quais ele *não cessa de se separar*, de modo que é absolutamente impossível encontrar um puro “discurso científico” sem ligação com alguma ideologia.

Assim, na perspectiva do autor de **Semântica e discurso**: “*toda ciência é sempre investida (circundada e ameaçada) pelo ‘ideológico’*” (PÊCHEUX, 1995, p. 199, grifo do autor), no sentido de uma luta constante entre ideias e imagens e, em última instância, entre materialismo e idealismo.

Nesse particular, nos afastamos de Pêcheux e nos filiamos à concepção de ideologia desenvolvida por Lukács e já aludida neste trabalho. Isso se justifica porque nos colocamos na contramão da perspectiva epistemológica/gnosiológica que toma a ideologia em oposição ao conhecimento científico ou, no máximo, em uma relação de descontinuidade/corte que ora impulsiona a ciência (como matéria-prima), ora a ameaça e obstaculariza. Na esteira de Lukács, concebemos a ideologia como um conjunto de ideias, valores, interesses e representações que cumpre a função social de operacionalizar a tomada de posição frente aos conflitos e alternativas societárias em disputa. Enquanto tal, ela é indissociável das várias formas de consciência social, inclusive, do conhecimento científico, e sua relação com o mesmo não se dá através da consideração da ideologia como um conhecimento pré-científico (matéria-prima) ou como desconhecimento, fantasia ou mascaramento, e sim, a partir da conversão da teoria em instrumento de luta social (LUKÁCS, 2013).

Pelos motivos acima expostos, no presente estudo, partiremos das importantes contribuições de Pêcheux para uma análise materialista do discurso, mas a elas

²² Essa relação de corte/descontinuidade dialética entre ciência e ideologia em *Semântica e discurso* (PÊCHEUX, 1995) pode ser conferida, entre outras passagens, nas páginas: 77; 91; 124; 125; 129 e 207.

incorporaremos as reflexões do próprio Marx, de Engels, Lukács, Bakhtin/Volochinov e Leontiev, bem como, do grupo em análise do discurso da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, que se insere na referida problemática fazendo uma interface entre a Análise do Discurso inaugurada por Pêcheux e a ontologia marxiana do ser social.

Essa atualização teórica que se dá mediante a renovação do conceito de ideologia, a nosso ver, longe de constituir um desvio da AD inaugurada por Pêcheux, caracteriza-se como um movimento de renovação crítica de um campo teórico cujo fundador jamais se recusou a fazer autocrítica, retificações e aperfeiçoamentos em sua teoria.

Nesse sentido, conduziremos as demais seções deste trabalho sob o pressuposto teórico-metodológico de que o conhecimento da realidade em sua sistematização e expressão via linguagem se dá de modo historicamente determinado, atravessado pela ideologia e pelos conflitos e interesses de classes em disputa. Ou como lembra Pêcheux (1995, p. 190, grifo do autor):

[...] ora, a história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da história da luta de classes, como o "bom lado" da história se oporia ao "mau lado"; essa história está inscrita, com sua especificidade, na história da luta de classes. Isso implica que a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma “inovação nas mentalidades”, uma “criação da imaginação humana”, um “desarranjo dos hábitos do pensamento”, etc. (cf. T. S. Kühn), mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica.

É, portanto, partindo desse pressuposto segundo o qual o conhecimento da realidade é inescapavelmente condicionado pelas condições sócio-históricas e que sua identificação/contratificação/desidentificação ideológica se manifesta/materializa no interior de uma determinada formação discursiva, que buscaremos investigar, no presente estudo, as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a compreensão das relações sociais em seus fundamentos e movimentos de permanência e de transformação históricos e contemporâneos.

3 O PERCURSO ENTRE O SABER TEÓRICO-CIENTÍFICO E ARTÍSTICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR DIDATIZADO

“A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência” (Dermeval Saviani).

Conforme discorremos na seção anterior, o conhecimento teórico-científico²³ ou artístico (o saber sistematizado) não está imune aos conflitos de classes, mas sim, é permeado por interesses, valores e visões de mundo que direcionam a práxis do sujeito cognoscente.

Nesta seção, refletiremos sobre o papel da educação na (re)produção do ser social, bem como sobre o lugar da instituição escolar na transmissão do patrimônio cultural historicamente acumulado.

Assim, ao longo desta seção, buscaremos responder as seguintes questões: 1) qual é a contribuição da atividade educativa para a continuidade da vida social? 2) que tipo de conhecimento constitui a matéria-prima do trabalho educativo realizado na instituição escolar? 3) qual é a especificidade do conhecimento escolar? 4) qual é o papel do livro de Sociologia na didatização do conhecimento teórico-científico e 5) como o conhecimento escolar se relaciona com a ideologia, tendo em vista que a prática didático-pedagógica se coloca sempre entre alternativas societárias em disputa?

Para tratar dessas questões, recorreremos, em um primeiro momento, às contribuições do materialismo histórico-dialético acerca do complexo social da educação, em sentido amplo e em sentido restrito. Em seguida, buscaremos compreender o processo de seleção e didatização do conhecimento teórico-científico e artístico e de constituição do conhecimento escolar, ocasião em que recorreremos a autores que lidam diretamente com a problemática do currículo, da transposição didática e do livro didático.

3.1 Educação, escolarização e (re)produção social

Ao iniciar o capítulo O trabalho, no volume II de Para uma ontologia do ser social, Lukács (2013, p. 41) esclarece o porquê de usar o conceito de complexos sociais para referir-se às diversas atividades e categorias constitutivas do mundo dos homens. Segundo o autor,

²³ Usaremos a designação teórico-científico para nos referirmos aos saberes oriundos das práticas científica e filosófica, uma vez que, em nosso entendimento, o uso da terminologia conhecimento científico deixaria excluída ou, no mínimo, subentendida a participação da Filosofia na explicação sistemática do mundo dos homens e na constituição do conhecimento escolar.

como a realidade social forma uma totalidade articulada, de modo que nenhuma de suas partes essenciais possa ser adequadamente compreendida de maneira isolada, cada uma dessas partes configura um complexo social.

Ainda segundo o referido autor, na esteira de Marx e de Engels, o trabalho se constitui no complexo social responsável pelo surgimento do gênero humano, isto é, pelo salto ontológico (a mudança de substância, de essência) entre a animalidade do macaco e a sociabilidade do homem.

Contudo, como já apontado na seção 2 deste escrito, o trabalho não dá conta de toda a complexidade que é a vida social. Isto é, ao satisfazer as necessidades de produção e de subsistência, o **pôr teleológico primário**, como Lukács denomina a relação transformadora entre o homem e a natureza, cria novas necessidades e novas possibilidades que estão para além da capacidade direta de o trabalho resolver, já que se localizam no âmbito da relação homem-homem e este, por sua vez, corresponde fundamentalmente à relação homem-natureza.

Para o enfrentamento dessas novas demandas, surge o que Lukács denomina **pôr teleológico secundário**, para se referir às atividades que têm como finalidade não a transformação do mundo natural, e sim, a influência de um ser humano sobre a consciência e o comportamento dos outros.

É, pois, esse o caso do complexo social denominado educação. Situada no âmbito das atividades que têm como função mediar as relações sociais, a educação se caracteriza como um complexo fundamental para a produção do gênero humano no indivíduo singular e, conseqüentemente, para a reprodução do ser social enquanto generidade²⁴. Isto é, ao realizar a apropriação, pelo indivíduo, de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores, a educação propicia a construção deste como ser humano, respondendo, assim, pela continuidade do processo de humanização operado pelo trabalho.

Assim, a educação não somente reproduz o já existente, mediante a transmissão, a assimilação e, portanto, a conservação do patrimônio cultural historicamente acumulado (TONET, 2005). Ao fazer isso, ela auxilia também na produção do novo, uma vez que, conforme observa Lukács (2013, p. 176), ao comparar o desenvolvimento do ser social com o dos animais superiores: “[...] o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”.

²⁴ Cf.: Lukács (2013, p. 298; SAVIANI, 2011, p. 13; TONET, 2005, p. 136-137).

Vejamos que, para Lukács, enquanto o desenvolvimento da aprendizagem nos demais animais se dá na base do adestramento dos mais novos para que eles se apropriem de um modo padrão de reação frente às situações previsíveis, a educação dos humanos, por seu turno, se caracteriza pela preparação das novas gerações para a imprevisibilidade, para a lida com o desconhecido.

Esse caráter de incompletude da educação faz com que ela seja fundamental não apenas no processo de reprodução do existente, mas também, na produção da novidade. Ou seja, como observa Leontiev (2004, p. 291), ao analisar o papel da educação na continuidade da vida social:

[...] se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

Pelo exposto, observa-se que a educação auxilia diretamente o trabalho na reprodução do ser social e, portanto, no desenvolvimento do processo histórico. No entanto, a educação e o trabalho não se confundem. Em outras palavras: a educação, como destaca Saviani (2011, p. 11) é “uma exigência do e para o processo de trabalho”. No entanto, diferentemente do que defende o referido autor, não entendemos ser “ela própria, um processo de trabalho”. Isso porque, como observa Lessa (2007, p.107), ao analisar essa problemática no pensamento do autor em tela²⁵: “[...] se a educação é trabalho, não se pode mais dizer que este é fundante daquela, pois se cairia na tautologia de postular ser a educação (ou qualquer categoria) fundante da educação”.

Nesse sentido, entendemos que a educação é “uma exigência do e para o trabalho”, na medida em que a realidade social criada por ele requer o emprego ineliminável daquilo que constitui a natureza essencial da atividade educativa: a lida com o conhecimento. No entanto, conforme lembra Tonet (2005, p. 139): “em resumo, o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade”.

²⁵ Aos interessados nessa discussão, consultar o subitem 3, do capítulo **O adeus ao proletariado no Brasil**, publicado no livro **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo** (LESSA, 2007, p. 105-125).

Essa mediação social, como observa Tonet, devido à sua dependência ontológica para com o trabalho, assume configurações sociais diferentes, a depender do modo de produção material da vida social em curso. Se nas sociedades igualitárias predominavam processos de socialização e de aprendizagens universais, embora espontâneos e assistemáticos (a educação em sentido amplo) era porque a maneira como as pessoas ganhavam a vida não exigia a separação entre o produtor e o produto de seu trabalho e, conseqüentemente, entre produzir a vida e apropriar-se da experiência sócio-histórica acumulada.

Nas sociedades de classes, contudo, a apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social e a crescente complexificação das relações sociais exigem não somente a constituição de uma modalidade especializada de educação, como também o domínio de determinados conhecimentos e habilidades passa a se dar de modo privativo pelas classes dominantes (PONCE, 2005).

Embora, conforme Lukács (2013, p. 129), não seja possível – nem razoável – o estabelecimento de uma demarcação rígida entre a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito, esta última caracteriza-se por ser uma atividade de transmissão e assimilação de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores intencionalmente selecionados, sistematicamente dirigidos e diretamente voltados ao atendimento de exigências societárias historicamente localizadas.

É, pois, neste último bloco que podemos inserir a escolarização, ou como define Maceno (2017), a forma de educação em sentido estrito predominante em nosso tempo. Embora existisse desde a Antiguidade, somente com o advento do capitalismo é que a educação escolar tornar-se-á a forma dominante de educação. Agora, diferentemente do que ocorrera ao longo de toda a história anterior, as classes dominadas também passaram a ter acesso ao saber sistematizado. A esse respeito, assinala Ponce (2005, p. 153):

[...] nada mais adequado para mostrar as contradições que existem na burguesia do que citar duas atitudes tão distintas no plano pedagógico: de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes.

Como se vê, a dependência ontológica da educação para com o trabalho levou a atividade educativa em sentido estrito, na sociedade capitalista, não somente a superar a restrição do acesso ao saber sistematizado. Em sintonia com as exigências da modernidade, a escolarização passou a ser a forma predominante de formação das novas gerações e o

conhecimento teórico-científico e artístico (o saber sistematizado), conseqüentemente, foi elevado à condição de forma dominante do saber.

Assim, por meio da instituição escolar, dá-se prioridade à aquisição do saber²⁶ metódico, sistemático e, portanto, teórico-científico e artístico, e não, ao saber espontâneo e assistemático, como acontecia com outras formas de educação predominantes na Antiguidade e na Idade Média. Ou seja, como observa Saviani (2016, p. 61), ao analisar a centralidade da escola na modernidade:

[...] pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola.

Conforme aponta Saviani, a centralidade da escola na formação cultural das novas gerações se dá como resultado direto das transformações ocorridas nas relações sociais de produção e como consequência do reconhecimento da ciência como a forma de conhecimento mais adequada aos desafios impostos pelos novos tempos.

Neste estudo, concordamos com Saviani (2016) em sua defesa do conhecimento teórico-científico e artístico como a matéria-prima do trabalho escolar, pois entendemos ser o saber sistematizado a forma de conhecimento que justifica a existência de uma instituição especializada no assunto. Essa lida com o conhecimento sistematizado no campo da ciência, da filosofia e da arte impõe ao trabalho didático-pedagógico a necessidade de seleção e reorganização do saber para torná-lo ensinável. É, pois, sobre esse processo que nos deteremos na seção seguinte.

3.2 A seleção e a didatização do conhecimento teórico-científico e artístico - o conhecimento escolar

O ensino de uma disciplina científica no âmbito da educação escolar não visa à formação de pequenos cientistas. Pelo contrário, como lembra Saviani (2011, p. 14): “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

²⁶ Embora saibamos que exista toda uma discussão que busca diferenciar conhecimento e saber, usaremos neste trabalho os dois termos como sinônimos.

Ora, isso demarca uma diferença entre aquilo que conhecemos como conhecimento teórico-científico e artístico propriamente dito (a matéria-prima do trabalho escolar) e o que é ensinado pela escola no processo de socialização do saber sistematizado: o conhecimento escolar. Ou seja, como observa Saviani (2011, p. 17):

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’.

Vejamos que para Saviani (2011), o conhecimento escolar é o resultado do processo de seleção e didatização do conhecimento teórico-científico e artístico com o fim de torná-lo acessível aos estudantes da Educação Básica.

Segundo Forquin (1992; 1996), esse processo de seleção e didatização do saber sistematizado, isto é, sua transformação em conhecimento escolar tem recebido bastante atenção dos estudiosos desde os anos de 1970, em especial, daqueles que lidam com as questões alusivas ao Currículo e/ou à Didática.

Uma das mais férteis elaborações a esse respeito é a teoria da transposição didática, desenvolvida pelo francês Yves Chevallard, a partir das contribuições teóricas do sociólogo Michel Verret. Segundo Forquin (1992) e Leite (2004), o termo transposição didática não foi cunhado inicialmente por Chevallard, e sim, por Michel Verret, em sua tese de doutoramento sob o título **Le temps des études**. Nesse trabalho, dividido em dois volumes, o sociólogo francês não só inventa o termo, como também estabelece as bases para o desenvolvimento de uma teoria acerca da especificidade do conhecimento escolar frente ao conhecimento científico. Dez anos depois do trabalho de Verret é que vem a público o livro **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**²⁷, obra na qual Chevallard apresenta a sua teoria sobre o assunto.

De acordo com Chevallard (2005), para Michel Verret o processo didático-pedagógico exige do conhecimento sistematizado importantes transformações para tornar-se um saber ensinável. Entre essas mudanças destacam-se:

- a) a delimitação/recorte dos saberes de referência para adaptá-lo discursiva e pedagogicamente ao contexto no qual será ensinado (**dessincretização**);

²⁷ A referida obra foi publicada originalmente em francês no ano de 1985 e não tem tradução para o Português, sendo a versão em Espanhol aquela que utilizaremos aqui como referência.

- b) o apagamento da autoria, uma vez que, no âmbito da escolarização básica, pouco importa saber quem produziu determinado conhecimento, e sim, como ele ajuda a explicar o mundo natural e/ou social (**despersonalização**);
- c) o sequenciamento dos conteúdos para atender as demandas formativas de modo gradual (**programabilidade**);
- d) a definição clara e pública do que deve ser ensinado (**publicidade**);
- e) a regulação da aprendizagem, mediante a criação de instrumentos e procedimentos de verificação e certificação do conhecimento aprendido (**controle social**).

É, pois, nesse cenário que entra Chevallard. Partindo das contribuições de Verret acerca das transformações pelas quais passa o conhecimento sistematizado para tornar-se ensinável, o didata das matemáticas dedicará sua teoria, que herdará o nome cunhado por Verret, ao estudo epistemológico dos saberes escolares.

Para Chevallard (2005), o sistema didático estrutura-se no tripé: professor – estudantes - saberes escolares. Os dois primeiros polos (professor e estudantes) comumente recebem mais atenção das teorias educacionais do que o terceiro elemento (saberes escolares), o qual, segundo o autor, é secundarizado, esquecido ou, no máximo, tomado como algo natural.

Nesse sentido, ao tomar como objeto de estudo o sistema didático, Chevallard (2005, p. 15) concentra sua atenção nos saberes escolares, problematizando, na esteira de Verret, a natureza e a relação destes com os saberes de referência:

[...] mas uma vez destacado isso, isto é, uma vez que se torna possível falar desse terceiro termo, tão curiosamente esquecido: o conhecimento, pode-se formular uma pergunta que dá o verdadeiro tom da polêmica: o que é, então, aquilo que, no sistema didático, denomina-se Conhecimento? Qual é a relação do “saber ensinado”, que o observador encontra concretamente, com aquilo que se localiza fora dessa esfera? E que relação existe, então, com o “saber sabio”, o saber dos matemáticos? Que distâncias existem entre uns e outros?²⁸

Como se vê, para o autor, os saberes escolares se constituem em um dos elementos centrais do sistema didático e, enquanto tal, precisam ser melhor compreendidos. Para isso, faz-se necessária não apenas a investigação sistemática acerca da natureza e das características próprias dos saberes escolares, como também a consideração daquilo que se

²⁸ Tradução livre nossa da seguinte passagem da edição em espanhol: “[...] Pero una vez planteado esto, es decir, una vez que se torna posible hablar de ese tercer término, tan curiosamente olvidado: el saber, puede formularse una pregunta que otorga a la polémica su verdadero interés: ¿qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del Saber? El “saber enseñado” que concretamente encuentra el observador, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? ¿Y qué relación entabla entonces con el “saber sabio”, el de los matemáticos? ¿Qué distancias existen entre unos y otros?”

situa fora do sistema didático em sentido estrito, mas que mantém com ele uma relação de influência recíproca.

É, pois, no intuito de explicar o funcionamento didático em suas relações internas e externas que Chevallard (2005) apresenta um modelo teórico estruturado nos conceitos de sistema didático, sistema de ensino, noosfera e entorno social.

O **sistema didático**, como já apontado, corresponde ao tripé: professor – estudantes – conhecimentos escolares. Sua materialização seria a sala de aula. Como destaca o autor (2005, p. 26-27): “[...] em torno de um conhecimento (ordinariamente designado pelo programa) é formado um contrato didático que leva esse saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino e aprendizagem e que une professores e alunos no mesmo lugar”.²⁹

Vejamos que o sistema didático é compreendido por Chevallard como o conjunto de relações didático-pedagógicas estabelecidas entre um professor e seus estudantes, tendo como mediação o conhecimento escolar, e como lócus, a sala de aula propriamente dita.

O conjunto de turmas/cursos de uma determinada instituição de ensino, juntamente com as instâncias locais que viabilizam o seu funcionamento (diretoria, secretaria escolar...) dão origem ao que Chevallard (2005, p. 27, grifo do autor) denomina **sistema de ensino** (a escola propriamente dita):

[...] o entorno imediato de um sistema didático está constituído inicialmente pelo *sistema de ensino*, que reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm nele em diversos níveis. Inclui, por exemplo, diversos meios (oficiais e oficiosos) de regulação dos fluxos de alunos entre os sistemas didáticos, assegurando (entre outras funções) a formação do conjunto dos sistemas didáticos de modo viável³⁰.

De acordo com Chevallard (2005), o sistema de ensino (a escola) é o entorno imediato do sistema didático e tem no seu extremo o **entorno social**. Este último, conforme o autor, é formado por sujeitos como pesquisadores e acadêmicos, pais de alunos e órgãos de governo relacionados à educação (secretarias de educação, ministérios, conselhos...).

²⁹ Tradução livre nossa da seguinte passagem da edição em espanhol: “[...] alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa) se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos”.

³⁰ Na publicação espanhola: “[...] El entorno inmediato de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el *sistema de enseñanza*, que reúne el conjunto de sistemas didácticos y tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él en diversos niveles. Incluye, por ejemplo, medios multiformes (oficiales y oficiosos) de regulación de los flujos de alumnos entre los sistemas didácticos, asegurando (entre otras funciones) la formación del conjunto de los sistemas didácticos de modo viable”.

Por fim, como instância intermediária entre o sistema de ensino (a escola) e o entorno social (a sociedade), Chevallard (2005, p. 28) situa a **noosfera**, caracterizando-a como uma instância essencial para o funcionamento didático, devido ao seu papel de filtro na interação operada entre as esferas referidas. Segundo o autor (2005, p. 36, grifos do autor), é na noosfera que se dá o primeiro trabalho de transformação do “saber sábio” em saber escolar: a transposição didática externa,

[...] pois a noosfera opta prioritariamente por um reequilíbrio *por meio de uma manipulação do saber*. É ela, pois, que realizará a seleção dos elementos do saber sábio que, designados como “saber a ensinar”, serão então submetidos ao trabalho de transposição; é também ela que assumirá a parte visível desse trabalho, o que podemos chamar de trabalho *externo* da transposição didática, em oposição ao trabalho interno, que é feito dentro do sistema de ensino, muito depois da introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado³¹.

Formada por sujeitos de diversos espaços sociais (pais de alunos, militantes educacionais, professores, especialistas, representantes governamentais, etc.) que têm em comum sua relação com o funcionamento didático (seja como representantes do sistema de ensino, seja como representantes do entorno social), a noosfera se caracteriza como um espaço onde se desenvolvem os conflitos e as negociações curriculares, isto é, a discussão acerca de quais elementos do patrimônio cultural devem ser selecionados como coisas a saber e quais serão relegados ao esquecimento. Em síntese, é na noosfera que se operam as disputas em torno do currículo como processo de seleção cultural (CHEVALLARD, 2005, p. 28).

Nesse sentido, para Chevallard (2005, p. 34, tradução nossa), compete à noosfera, enquanto “centro operacional do processo de transposição”, a responsabilidade por manter o equilíbrio, a compatibilidade entre o sistema de ensino e o entorno social. Isso porque, conforme o autor, o conhecimento escolar sofre, ao longo do tempo, um processo de desgaste, tanto em relação ao conhecimento sistematizado que toma como referência, como em relação ao que Chevallard denomina “saber banalizado”, em alusão ao senso comum face ao qual a escola mantém uma relação de enfrentamento.

No primeiro caso, trata-se do desgaste “biológico”, o qual ocorre quando há um distanciamento excessivo entre o conhecimento escolar e o conhecimento teórico-científico e

³¹ “Porque la noosfera opta prioritariamente por un reequilíbrio *por medio de una manipulación del saber*. Es ésta, pues, la que va a proceder a la selección de los elementos del saber sabio que, designados como ‘saber a enseñar’, serán entonces sometidos al trabajo de transposición; también es ésta la que va a asumir la parte visible de ese trabajo, lo que podemos llamar el trabajo *externo* de la transposición didática, por oposición al trabajo interno, que se realiza en el interior mismo del sistema de enseñanza, bastante después de la introducción oficial de los nuevos elementos en el saber enseñado”.

artístico junto ao qual ele se constitui. De acordo com Chevallard (2005, p.30) “esse afastamento provoca desautorização e perda de legitimidade por parte daqueles que lidam com a produção dos saberes de referência”.

Já o desgaste “moral”, o segundo tipo de deterioração apontado pelo autor, ocorre quando há uma aproximação exacerbada entre o conhecimento escolar e o “saber banalizado”, provocando a deslegitimação da escola (o sistema de ensino) como instituição especializada na oferta de um tipo de serviço que não pode ser oferecido no âmbito familiar, pelos próprios pais.

Em ambos os casos, rompe-se o equilíbrio entre o sistema de ensino e o entorno social, cabendo à noosfera, enquanto instância mediadora, promover as adequações necessárias para o reestabelecimento da compatibilidade ameaçada.

Como se vê, a noosfera assume, na teoria da transposição didática de Chevallard, uma função essencial, seja por seu papel no monitoramento da compatibilidade entre o sistema de ensino e o entorno social no que diz respeito ao funcionamento didático, seja por ser o primeiro lócus de seleção e de transformação do conhecimento teórico-científico e artístico em conhecimento escolar.

No caso do ensino de Sociologia, nosso objeto de estudo, pensamos ser produtiva uma investigação que se proponha a responder se e em que medida o desgaste do saber escolar (biológico e, neste caso, sobretudo, o desgaste moral) ajuda a explicar a intermitência que tem caracterizado o ensino da referida disciplina no âmbito da Educação Básica. Ou seja, seria a Sociologia tão desprestigiada por se tratar de uma disciplina escolar que lida com o desafio de explicar um mundo aparentemente já conhecido e, portanto, considerada, mesmo que erroneamente, bastante próxima do “saber banalizado”?

Apesar de considerarmos bastante fecunda essa problemática, não será ela que nos ocupará neste trabalho, uma vez que fugiria do nosso foco que é a investigação das contribuições e dos limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização das explicações acerca da realidade social.

Sendo assim, nos interessará mais diretamente, no presente estudo, a noção de transposição didática externa realizada no âmbito da noosfera, porque compreendemos que o livro didático representa bem, tanto o trabalho de seleção do saber a ensinar, como também a primeira etapa do processo de seleção e didatização do conhecimento teórico-científico e artístico, isto é, sua transformação em conhecimento escolar.

3.3 Livro didático, conhecimento escolar e ideologia

O livro didático é um instrumento educacional indissociável da escola moderna, tendo em vista que, conforme observa Munakata (2012a, p. 59): “[...] A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade”. Isto é, a formação dos Estados nacionais e o conseqüente surgimento dos sistemas escolares estatais como mecanismo de secularização da vida social e reprodução ideológica do capitalismo (PETITAT, 1994) exigiu a massificação da escola, o que, por sua vez, demandou a existência de recursos didático-pedagógicos como o livro escolar.

A satisfação dessa necessidade oriunda do processo de massificação da escola moderna só foi possível graças à invenção da imprensa, a qual transformou radicalmente a função social do objeto cultural livro, tendo em vista que, como observa Munakata (2012a, p. 57), “[...] ao contrário dos livros copiados manualmente nos mosteiros, para ali resguardar e ocultar os saberes acessíveis apenas aos especialistas - os religiosos, em oposição aos leigos -, os livros da era gutenberguiana são para ler e divulgar, mediante a compra”.

Assim, o livro didático, como resultado desse processo complexo, caracteriza-se como um objeto cultural de múltiplas dimensões, entre as quais cabe destacar o seu caráter de mercadoria. Sobre este aspecto, segundo observa Bittencourt (2008, p. 301, grifo da autora): “Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista”.

Em outro texto no qual analisa o papel da autoria no processo de produção de livros didáticos no Brasil no período entre 1810 e 1910, Bittencourt (2004) chama a atenção para a centralidade que o interesse comercial já assumia nessa época ao reportar a fala de um famoso editor (B. L. Garnier), segundo o qual, “[...] o livro didático era ‘a carne’ da produção editorial em contraposição às obras de literatura ou ‘científicas’ que corresponderiam aos ‘ossos’” (BITTENCOURT, 2004, p. 490).

Analisando especificamente a dimensão mercadoria do livro didático, Munakata (2012a) chama a atenção para o fato de que isso não deve ser visto de forma pejorativa, e sim como uma característica intrínseca às relações sociais da sociedade capitalista, no interior da qual os objetos em geral, incluindo-se aí o livro didático, têm não apenas valor de uso, mas também valor de troca. Para fundamentar a sua argumentação, o autor recorre à análise histórica, mostrando que a dimensão mercadoria do livro didático é “anterior à invenção da

indústria cultural” (MUNAKATA, 2012, p. 57), tendo vínculo direto, conforme já comentado, com a invenção da tipografia e a ampliação da função social do livro. Essa ampliação, conforme o autor, ao se dar no âmbito da sociedade mercantil, que reduz tudo à condição de mercadoria, não foge à regra, o que não acontece devido ao seu pertencimento à indústria cultural, e sim por causa de sua inserção na sociedade capitalista. Neste sentido, citando Marx (1996, p. 165 apud MUNAKATA, 2012, p. 64), assim conclui o autor:

[...] A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas, e, “pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”, sejam “do estômago ou da fantasia”.

Neste sentido, ao satisfazer as necessidades educacionais (valor de uso), o livro didático não deixa de ser também um produto subordinado às regras do mercado e, portanto, apresenta, como qualquer mercadoria, os limites e as contradições relacionadas ao seu caráter de valor de troca. Neste trabalho, contudo, embora não desconsideremos a importância da dimensão mercadoria do livro didático, interessa-nos mais diretamente outros aspectos desse objeto cultural, em especial, as suas funções.

Neste quesito, Alain Choppin (2004), em seu clássico artigo intitulado **História dos livros e das edições didáticas**, destaca quatro funções essenciais exercidas pelos livros escolares. A primeira delas, denominada pelo autor: **função referencial, curricular ou programática**, diz respeito ao trabalho de tradução/adaptação e apresentação de um programa de estudos em formato didático. Isto é, o livro didático situa-se na interface entre o currículo prescrito oficialmente e o programa de ensino operacionalizado na prática didático-pedagógica da sala de aula. No caso do ensino de Sociologia no Brasil, os livros didáticos em circulação até o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2018 têm cumprido também a função de indutor curricular, tendo em vista a inexistência de um currículo mínimo nacionalmente posto para a disciplina.

A segunda função, chamada de **instrumental**, relaciona-se à proposição, pelo livro didático, de recursos e estratégias de ensino que visem à efetivação da aprendizagem. São exemplos dessa função atividades que vão desde exercícios de memorização/revisão, sínteses temáticas e leituras complementares, ao manual do professor. É a função que caracteriza a dimensão propriamente didático-pedagógica do objeto em discussão.

Já a terceira função, denominada por Choppin de **ideológica e cultural**, corresponde ao caráter inevitavelmente político do processo didático-pedagógico, tendo em vista que, ao

selecionar, organizar e abordar determinados conteúdos de ensino, o livro didático o faz não apenas transmitindo conhecimentos, mas também, expressando valores, desenvolvendo habilidades e, em última instância, formando identidades. Sobre essa questão, destaca Choppin (2004, p. 553): “[...] Essa função, que tende a aculturar - e, em certos casos, a doutrinar - as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz”.

Por fim, o autor destaca a **função documental** do livro didático, a qual tem tornado os manuais uma espécie de compilação didática de textos verbais (escritos) e não verbais (icônicos) que servem ao mesmo tempo de diversificação dos recursos didático-pedagógicos e de riquíssima fonte de pesquisa para os pesquisadores.

As funções fundamentais do livro didático enunciadas por Choppin (2004) ajudam-nos a entender melhor o lugar desse recurso escolar naquilo que Chevallard (2005) chama de noosfera³², isto é, o seu papel no processo de seleção e transformação do conhecimento teórico-científico e artístico em conhecimento escolar. Na inexistência de um programa de ensino já delimitado, que seria tomado como referência pelo livro didático no processo de seleção, organização e abordagem do conhecimento sistematizado, o próprio manual se encarrega de defini-lo e, assim, apresenta-se, também, como indutor curricular.

Entre as funções destacadas por Choppin (2004), interessa-nos diretamente neste estudo a função ideológica e cultural do livro didático. Isso porque, como observa o autor (2002, p. 14) em outro trabalho no qual analisa, entre outras coisas, a riqueza e a complexidade do objeto livro didático:

[...] depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude.

É nesse sentido que tomaremos os livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD de 2015 como materialidade discursiva, pois, consideramos que os mesmos, ao traduzirem o conhecimento das Ciências Sociais para a Educação Básica, não

³² O conceito de noosfera aqui é aplicado a partir da teoria da transposição didática de Yves Chevallard (2005), e não na perspectiva mística de Pierre Teilhard de Chardin.

apenas didatizam o conhecimento sistematizado, mas também veiculam valores e se identificam ideologicamente, de forma velada ou explícita, com um dos projetos de sociedade em disputa. Em outras palavras: o livro didático, enquanto texto, caracteriza-se como uma materialidade discursiva que registra importantes vestígios sobre como os sentidos acerca de um determinado tema se constituem e significam (ORLANDI, 2007).

Essa consideração acerca do caráter ideológico dos livros didáticos segue não apenas as reflexões apontadas por Choppin (2002; 2004), mas principalmente as contribuições da perspectiva teórico-metodológica à qual nos vinculamos (e já apresentada na seção anterior): o materialismo histórico-dialético e a Análise do Discurso de filiação pecheutiana. Ou seja, na esteira das reflexões ontológicas já apontadas, entendemos que a prática educativa é condição fundamental para o desenvolvimento e a continuidade do processo sócio-histórico inaugurado pelo trabalho, uma vez que ela responde pela humanização dos indivíduos e, conseqüentemente, constitui-se em um dos complexos sociais sem o qual não há reprodução do ser social.

Para dar conta de sua função social, a educação opera não apenas a aquisição de conhecimentos, habilidades e técnicas socialmente exigidas em cada momento histórico, mas também o desenvolvimento de comportamentos e valores alusivos a um dado projeto de sociedade.

Nesse sentido, concordamos com Lukács (2013, p. 178) quando este, ao analisar o papel da educação na reprodução social, destaca: “[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”.

Assim concebida, a atividade educativa é inseparável da ideologia, entendida aqui, conforme já apresentado na seção anterior, como forma de consciência social orientadora da ação humana e, portanto, como complexo social responsável pela tomada de posição frente às alternativas societárias postas por cada momento histórico.

Ao ter como matéria-prima o conhecimento, e sendo este, como observa Tonet (2013, p. 11-12) “[...] imediata ou mediatamente, um instrumento para a intervenção social”, a educação jamais pode se dar fora da ideologia. A esse respeito, destaca Lukács (2013, p.475):

[...] a educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro

enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento.

Vejamos que essa relação entre educação e ideologia não é aqui colocada de forma pejorativa, como fazem os defensores de uma suposta neutralidade axiológica do conhecimento e da atividade educativa. Para estes, a ideologia é sinônimo de conhecimento falso, de mistificação e, portanto, seu oposto seria o conhecimento verdadeiro.

O curioso é que, nessa visão estritamente gnosiológica e distorcida da ideologia, o verdadeiro nem sempre corresponde ao conhecimento teórico-científico e artístico, sendo muitas vezes tomado como critério de diferenciação entre o que se julga verdadeiro e o supostamente ideológico (o falso) apenas aquilo que o sujeito acredita ser a verdade, o que está de acordo com as suas convicções, com seus valores, em síntese, com a sua ideologia.

Um exemplo bastante ilustrativo disso, no Brasil contemporâneo, são os debates em torno do falacioso Programa Escola Sem Partido³³. Ao acusarem a educação brasileira, sobretudo, os professores e os livros didáticos, de doutrinação ideológica à esquerda, os defensores do referido programa reivindicam uma escola que, entre outras coisas, garanta o direito dos pais a que os filhos recebam a educação moral e religiosa que esteja de acordo com as suas próprias convicções³⁴.

Ora, mas se a reivindicação é por uma escola sem partido e, portanto, sem ideologia, por que, então, a exigência de que as ideologias morais e religiosas dos pais prevaleçam sobre a laicidade do Estado? Ou ideologia seria apenas aquilo que não está de acordo com os valores e a visão de mundo dos defensores de uma suposta escola sem partido?

Seja qual for a resposta, temos claramente nesse tipo de reivindicação do Programa Escola Sem Partido não somente uma visão reducionista da ideologia, mas também uma incompreensão gritante acerca da especificidade da instituição escolar na lida com o conhecimento. Isso porque, como lembra Saviani (2011, p. 14):

[...] ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a

³³ Aos interessados no assunto, consultar os livros organizados pela ONG Ação Educativa (2016) e pelo professor Gaudêncio Frigotto (2017).

³⁴ No site do Programa Escola Sem Partido consta uma guia com anteprojetos e minutas de justificativa para orientar as unidades da federação (municípios, estados e a União) na elaboração de leis sobre o assunto. E um dos itens, dito assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos, é justamente esse acerca do “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos”. <https://www.programaescolasepartido.org/pl-federal#>.

exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Assim, contrariamente ao que defendem os apologistas de uma suposta escola sem partido, entendemos que a atividade educativa é uma práxis social que, ao lidar com a transmissão de conhecimentos, inevitavelmente inculca ideias, comportamentos e valores. Isto é, mesmo lidando de forma objetiva e rigorosa com a mais pura das verdades científicas (a função essencial da escola), a prática educativa não está isenta de valorações, de tomadas de posição, e é justamente nesse aspecto que ela é inevitavelmente ideológica.

No caso das sociedades de classes, a exemplo da ordem social capitalista, esse imbricamento entre educação e ideologia tende a se dar, sobretudo no âmbito da educação escolar, de modo predominantemente a serviço da reprodução dos interesses dominantes, conforme demonstraram estudos clássicos como os de Ponce (2005), Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (2008) – para ficarmos em poucos exemplos.

Assim, a educação não se dá de modo pacífico e universalista, uma vez que, inserida no interior dos conflitos e lutas de classes, a atividade educativa se caracteriza como um “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010).

Nessa direção, o filósofo húngaro István Mészáros, em seu ensaio **A educação para além do capital**, chama a atenção para a necessidade de disputa social do papel internalizador de comportamentos e valores exercidos pela educação, inclusive, no âmbito da escolarização. Isto é, para o autor, embora não seja a força ideologicamente primária, a escola cumpre, nas sociedades modernas, um papel importante na formação de subjetividades. Por isso, ela não pode ser menosprezada na luta contra a reprodução da ordem social vigente. Ou seja, compreendida no interior das contradições características das lutas de classes, a escola não pode ser reduzida à “internalização mistificadora”, podendo também cumprir, embora em menor proporção que a função anterior, o papel de “contrainternalização” (MÉSZÁROS, 2008b).

É, pois, neste cenário de inescapável condicionamento histórico-social do conhecimento e de disputas acirradas entre projetos societários que entendemos está inserido o objeto livro didático. Por tudo o que foi dito, compreendemos que esse recurso didático, que busca atender, ao mesmo tempo, às necessidades de ensino e de aprendizagem de professores e estudantes, tem uma dupla característica, a saber: 1) lida diretamente com a didatização do saber teórico-científico e artístico cuja produção, conforme demonstramos ao longo deste estudo, não está alheia aos interesses e conflitos de classes e, portanto, aos condicionamentos

ideológicos; 2) opera a serviço da educação das novas gerações, atividade caracterizada pela tomada de posição frente às alternativas societárias em disputa.

No entanto, essas considerações acerca do caráter ideológico do conhecimento sistematizado e, mais ainda, de sua versão didatizada (o conhecimento escolar) em nada diminui a importância e a exigência de rigor e de objetividade, seja na prática científica, seja na prática didático-pedagógica. Ou seja, como já dito em outra ocasião por Santos (2016, p. 30-31):

[...] ao apontarmos o caráter interessado da produção e da socialização do conhecimento científico, não estamos substituindo a defesa da neutralidade axiológica postulada pelo paradigma científico de cunho positivista por um vale-tudo teórico-metodológico, seja no âmbito da ciência ou da educação. Pelo contrário, o que estamos enfatizando é que o necessário rigor epistemológico tanto na produção do conhecimento como na sua socialização, ao se dar no interior dos antagonismos de classes, não pode ser neutro.

É com essa compreensão que investigaremos em que medida os livros didáticos de Sociologia do PNLD de 2015, em sua tarefa de didatização do conhecimento das Ciências Sociais para a Educação Básica, contribuem para a desnaturalização das explicações acerca da realidade social, isto é, para o enfrentamento de toda e qualquer forma de explicação naturalizadora do mundo dos homens, seja ela senso comum, religião, filosofia ou teoria científica, pois entendemos que há uma forte tendência à apreensão da realidade social de modo superficial, fenomênico e, quase sempre, naturalizador de relações e processos historicamente construídos e geograficamente localizados, como se fossem realidades eternas, universais ou processos resultantes de forças mágicas. Essas explicações mistificadoras e ilusórias são objeto de intervenção do conhecimento sociológico, uma vez que ele se propõe realizar a desnaturalização, aqui compreendida como um tipo de explicação das relações sociais que explora os seus fundamentos, suas configurações e suas possibilidades sócio-históricas.

Assim, em sintonia com a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso e com a recomendação de Choppin (2002, p. 20-21), iniciaremos nossa investigação pelas condições de produção do livro didático no Brasil, tendo em vista que:

[...] o estudo dos manuais é, aliás, indissociável da análise das limitações técnicas que presidem a sua realização material e da consideração dos circuitos econômicos e comerciais nos quais se insere, em uma dada época, sua produção e difusão. A própria redação de um manual não é “um puro ato pedagógico”; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos

de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial...

Essa tarefa, devido a sua complexidade, será tratada na próxima seção, ocasião em que discorreremos sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o processo de seleção, via política pública, de livros didáticos de Sociologia no Brasil.

Por enquanto, acreditando ter respondido as indagações colocadas no início desta seção temática, limitar-nos-emos a reafirmar que:

- a) a educação é um complexo social fundamental para o desenvolvimento e a continuidade do processo sócio-histórico inaugurado pelo trabalho. Sua função social consiste em transmitir conhecimentos, habilidades e técnicas socialmente exigidas em cada momento histórico. Ao fazer isso, ela inevitavelmente desenvolve padrões de comportamentos e veicula valores alusivos a um dado projeto de sociedade;
- b) o conhecimento escolar é o resultado do processo de seleção e didatização do conhecimento teórico-científico e artístico, sendo este último a matéria-prima do primeiro, mas não existindo identidade entre eles, devido à problemática que os cerca ser de natureza diferenciada. Isto é, enquanto o saber sistematizado preocupa-se com a colocação de problemas e com a investigação sistemática e metódica dos mesmos, o saber escolar responde pela socialização dos resultados exitosos alcançados pelo primeiro;
- c) situando-se entre alternativas societárias em disputa, a prática didático-pedagógica encabeçada pelo livro didático não apenas transforma o conhecimento teórico-científico em conhecimento escolar, mas o faz identificando-se ideologicamente com um dos horizontes societários postos.

4 A POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

“[...] o livro didático faz parte da cultura escolar e seu conteúdo, o que é veiculado por ele, sempre precisou ser controlado” (Juliana Filgueiras).

Desde a segunda metade do século XX que o livro didático vem sendo objeto não apenas de estudos sistemáticos por parte dos pesquisadores brasileiros ligados às mais diversas disciplinas acadêmicas, como também tem recebido vultoso investimento estatal e empresarial, conforme atestam pesquisas como as de Freitag, Motta e Costa (1987), Cassiano (2007), Filgueiras (2011) e Vahl (2014).

No que diz respeito ao aspecto acadêmico, tem-se verificado uma ampliação do interesse dos pesquisadores para além do caráter ideológico desse instrumento de disseminação escolar do saber teórico-científico e artístico-cultural (BITTENCOURT, 2004; MUNAKATA, 2012b; ROCHA; SOMAZA, 2012; PANIAGO, 2013).

No caso do ensino de Sociologia, conforme pontuamos na introdução deste trabalho, até onde nos foi possível mapear, entre 1996 e 2019, ao menos 21 dissertações de mestrado e três teses de doutorado debruçaram-se, na sua integralidade ou parcialmente, sobre o livro didático como objeto de análise.

Nosso estudo, por sua vez, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, em sua interface com o materialismo histórico-dialético, soma-se às pesquisas anteriores, analisando como os livros didáticos de Sociologia recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), edição 2015, lidam com aquilo que é proclamado como um dos fundamentos do ensino de Ciências Sociais³⁵: a desnaturalização das explicações acerca da realidade social. Noutras palavras: investigaremos se os manuais didáticos de Sociologia aplicam o princípio da desnaturalização aos mais diversos temas abordados ou se existem questões cuja abordagem não leva em consideração a radical historicidade do mundo dos homens.

Assim, nossa pesquisa lança-se ao desafio de buscar compreender quais são as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização das explicações acerca da realidade social, entendendo-a aqui como um tipo de explicação das

³⁵ As **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia)** elegeram a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais como o duplo papel a ser desempenhado pelo ensino das Ciências Sociais. Mais tarde, em um texto intitulado **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCM-Sociologia**, esse duplo papel foi retomado por dois dos autores do referido documento como os princípios epistemológicos da pesquisa e do ensino em Ciências Sociais. Ver a respeito: Moraes, Guimarães e Tomazi, (2006, p. 99-136) e Moraes e Guimarães (2010, p. 45-62).

relações sociais que explora os seus fundamentos, suas configurações e suas possibilidades e alternativas sócio-históricas.

Antes disso, porém, dedicaremos esta seção à abordagem das duas principais ideologias políticas que disputam a explicação acerca das origens, dos fundamentos e das funções do Estado; trataremos sobre os aspectos históricos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as condições socioeconômicas, políticas e culturais de sua expansão desde meados da década de 1980 e destacaremos o papel desse Programa na produção, circulação e distribuição de livros didáticos no Brasil.

Seguiremos esse percurso por compreendermos que a análise de um discurso jamais pode prescindir da identificação das condições a partir das quais os “efeitos de sentidos” são produzidos. Ou seja, se, como diz Pêcheux (2006, p. 56), “[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas”, para a sua compreensão é imprescindível que se identifiquem as condições que possibilitam a sua existência e que afetam o seu movimento de reformulação-paráfrase-ressignificação.

Tratando dessa problemática, Orlandi (2007) destaca que as condições de produção do discurso envolvem os sujeitos (da enunciação e universal), a situação (conjuntural e sócio-histórica) e a memória discursiva.

Conforme já dissemos na seção primária n. 2 deste trabalho, o sujeito aqui referido não é somente o indivíduo físico, de carne e osso. Esse representa apenas uma das formas desse sujeito, que funciona como porta-voz de uma formação ideológica no interior de uma dada formação discursiva. É o que poderíamos chamar de sujeito da enunciação, identificável com a autoria revelada, a pessoa física e/ou jurídica que assina o enunciado. No nosso caso, esse sujeito envolve diretamente os autores dos livros didáticos e as editoras que publicam o material.

Além dessa forma de sujeito (o sujeito da enunciação), temos também o sujeito universal, que corresponde à posição ideológica a partir da qual o enunciado produz seus efeitos de sentidos, uma vez que, conforme observa Orlandi (2007, p. 30): “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”.

A segunda dimensão das condições de produção indicada por Orlandi (2007) é a situação, a qual é também dividida em duas partes: a situação conjuntural e a situação sócio-histórica. A primeira corresponde ao que a autora denomina circunstâncias da enunciação ou contexto imediato. A outra diz respeito às condições socioeconômicas, políticas e culturais que condicionam os efeitos de sentidos.

No caso de nossa pesquisa, o contexto imediato é caracterizado pela política educacional do Estado brasileiro, em especial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Já o contexto sócio-histórico tem a ver com o projeto de sociedade em curso, sobretudo, com os desdobramentos da ideologia neoliberal após a queda do muro de Berlim e a defesa do capitalismo como o fim da História.

Por fim, a memória discursiva, a qual, conforme Florêncio et al. (2009, p. 79), corresponde “[...] ao lugar anterior, onde estão os já-ditos, prontos a serem convocados” é componente das condições de produção do discurso responsável pela continuidade dos sentidos, seja através de sua repetição, reformulação ou ressignificação³⁶. No caso de nosso estudo, ao analisarmos os livros didáticos de Sociologia, procuraremos identificar quais sentidos ditos em outras épocas e lugares são convocados ou silenciados.

Nesta seção primária, portanto, procuraremos identificar as condições (conjuntural e sócio-histórica) a partir das quais se dá a produção de livros didáticos no Brasil. Deixaremos para a próxima seção primária (a seção n. 5) a abordagem acerca dos sujeitos (da enunciação e universal) e da memória discursiva por ser nela que trataremos especificamente das contribuições e dos limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização das explicações sobre a realidade social.

No momento, considerando que o PNLD é uma política pública planejada e executada no interior do Estado, analisaremos as duas principais ideologias políticas que disputam a explicação acerca das origens, dos fundamentos e das funções dessa instituição social, bem como as condições socioeconômicas, políticas e culturais relacionadas à produção, circulação e distribuição de livros didáticos no Brasil desde a criação da política nacional do livro didático.

A consideração desses elementos é imprescindível porque, conforme observa Silva (2019, p. 50, grifo do autor), ao analisar os editais do PNLD como mecanismos de regulação do discurso dos livros didáticos por parte do Estado: “[...] O Estado, como maior comprador de LD no Brasil, não aprova ou reprova o LD *per se*, ele na verdade admite ou não, validando ou excluindo, os discursos que circulam nas páginas desses manuais”.

Neste sentido, dado o peso dessa instituição social (o Estado) no processo de produção, circulação e distribuição de livros didáticos no Brasil, dedicar-nos-emos a seguir ao tratamento das principais ideologias políticas que disputam a explicação acerca de sua origem, de seus fundamentos e de suas funções.

³⁶ Ver a respeito: Pêcheux (1999, p. 49-57).

4.1 Notas sobre a origem, os fundamentos e as funções do Estado

4.1.1 O Estado como instituição social: origens e fundamentos

Duas grandes doutrinas políticas modernas disputam a explicação acerca da origem, dos fundamentos e das funções do Estado. São elas: o liberalismo e o socialismo científico - como Engels referia-se ao marxismo. Claro que, além dessas duas correntes de pensamento, existem outras teorias modernas que também se debruçam sobre o objeto em tela. No entanto, por considerarmos as demais formas de explicação do problema do Estado variantes do liberalismo ou do marxismo, trataremos aqui brevemente apenas dessas duas.

Enquanto ideologia política, o liberalismo é filho de movimentos como a Reforma Protestante (defesa da liberdade religiosa...), o Iluminismo (crença na razão...) e as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII (Revolução Gloriosa, Independência dos Estados Unidos da América e Revolução Francesa), constituindo-se, como analisa Laski (1993, p. 14), em uma “[...] nova ideologia para ajustar-se às necessidades de um novo mundo”.

Embora a palavra e o conceito surjam apenas nas primeiras décadas do século XIX, tal feito não marca a origem da referida ideologia, e sim, a sua operacionalização consciente, na medida em que ela reúne em sua base filosófica teorias há muito já influentes na explicação moderna da vida política, como o jusnaturalismo e o contratualismo (VINCENT, 1995).

Desenvolvidas no contexto do Absolutismo como forma de organização e exercício do poder político, o contratualismo e o jusnaturalismo são teorias que procuram justificar a necessidade de limitação do Estado em seus poderes e funções, tomando o indivíduo como elemento em torno do qual se desenvolve a vida social e política. Como destaca Bobbio (2000, p. 15):

[...] o que une a doutrina dos direitos do homem e o contratualismo é a comum concepção individualista da sociedade, a concepção segundo a qual primeiro existe o indivíduo singular com seus interesses e com suas carências, que tomam a forma de direitos em virtude da assunção de uma hipotética lei da natureza, e depois a sociedade, e não vice-versa como sustenta o organicismo em todas as suas formas, segundo o qual a sociedade é anterior aos indivíduos ou, conforme a fórmula aristotélica destinada a ter êxito ao longo dos séculos, o todo é anterior às partes.

A citação acima resume bem as teorias jusnaturalista e contratualista, que estão na base filosófica do liberalismo. Centradas em uma noção exacerbada de liberdade, definida como a ausência de coação ao indivíduo por parte do Estado, essas teorias acabam por fundar

uma perspectiva individualista das relações sociais, na qual se supõe que o bem estar social resulta, meio que de forma mágica, da satisfação isolada dos interesses e das necessidades individuais. Mais que isso: o indivíduo, enquanto elemento real, concreto, seria não apenas anterior à sociedade, como a sua liberdade egoísta se sobrepõe a qualquer interferência do Estado nas relações sociais que esteja para além da garantia do livre-arbítrio e da segurança entre os indivíduos. Com isso, as teorias em discussão colocam em xeque a legitimidade do Estado absoluto, ao defenderem que o poder político somente é legítimo, conforme Bobbio (2000, p. 15, grifo do autor): “[...] se fundado sobre o consenso daqueles sobre os quais deve ser exercido [...], e portanto sobre um acordo *entre* aqueles que decidem submeter-se a um poder superior e *com* aqueles a quem esse poder é confiado”.

Esse contrato social entre indivíduos seria, nessa perspectiva, o elemento fundador do Estado e teria como base justificadora tanto a noção de que as pessoas, independentemente da própria vontade e/ou do reconhecimento de alguém, são dotadas de direitos naturais fundamentais, como o direito à vida, à liberdade e à segurança, como também a premissa de que a ausência de um órgão como o Estado colocaria em risco o estado de natureza³⁷ no qual se encontrariam os indivíduos. Vejamos que, para o contratualismo e o jusnaturalismo, os direitos dos indivíduos não são uma conquista social que se realiza no interior do processo histórico, e sim, um conjunto de garantias naturais que justificam a existência do Estado somente na medida em que ele as respeita e protege.

Desse modo, ao alicerçar-se na filosofia dos direitos naturais e na teoria do contrato social, o liberalismo acaba por caracterizar-se, conforme Bobbio (2000, p. 17, grifos do autor), como uma “[...] doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções. A noção corrente que serve para representar o primeiro é Estado de direito; a noção corrente para representar o segundo é Estado mínimo”.

Essa limitação dos poderes e das funções do Estado apontada pelo autor corresponde ao núcleo do liberalismo como doutrina política, na medida em que, a nosso ver, sintetiza ao mesmo tempo a virtude e o defeito da referida ideologia. A virtude consiste na contribuição dessa corrente para a substituição do Estado absoluto pelo Estado de direito, entendido, na esteira de Bobbio (2000, p. 18), como: “um Estado em que os poderes públicos são regulados por normas gerais (as leis fundamentais ou constitucionais) e devem ser exercidos no âmbito das leis que os regulam”. Em outras palavras: trata-se, teoricamente, da limitação do poder

³⁷ Para uma análise sobre as diferentes ênfases dos autores contratualistas acerca de questões como estado de natureza, contrato social, função do pacto social e legitimidade do Estado, ver Krischke (1993).

político pela instauração de formas de governança juridicamente orientadas, sendo a observância das leis uma exigência, tanto para os governados como para os governantes.

Dizemos teoricamente porque, no Estado de direito, valores sociais como liberdade, igualdade, democracia e justiça são mais reais na letra da lei do que na vida concreta dos indivíduos. Isto é, na perspectiva do Estado liberal (e aqui há uma identidade entre este conceito e a noção de Estado de direito), a formalidade dos direitos (o seu reconhecimento e inscrição nos ordenamentos jurídicos) conta mais do que a existência de condições reais para o seu efetivo usufruto. Assim, a liberdade resume-se à garantia de não repressão e intrometimento por parte do poder Estatal na vida particular dos indivíduos; a igualdade limita-se ao reconhecimento formal de que todos, indiscriminadamente, são iguais perante a lei; a democracia restringe-se aos direitos políticos nos marcos do sistema representativo e a justiça, por fim, caracteriza-se como um sistema coerente de normas e procedimentos que garante a pactuação e a convivência dos indivíduos entre si.

Está aí, então, o problema ao qual nos referimos anteriormente: a extensão dos limites para além da esfera dos poderes, alcançando também as funções do Estado, que são reduzidas ao ponto de torná-lo efetivamente um Estado mínimo. Como observa Bobbio (2000, p. 23), ao analisar as críticas do liberalismo ao suposto caráter paternalista ou benevolente do Estado:

[...] sob o aspecto da liberdade econômica ou da melhor maneira de prover aos próprios interesses materiais, não menos clara e conhecida é a preocupação de Adam Smith, para quem, “segundo o sistema da liberdade natural”, o soberano tem apenas três deveres de grande importância, vale dizer, a defesa da sociedade contra os inimigos externos, a proteção de todo indivíduo das ofensas que a ele possam dirigir os outros indivíduos, e o provimento das obras públicas que não poderiam ser executadas se confiadas à iniciativa privada.

Conforme se vê, na esteira do liberalismo, o Estado nasce como resultado de uma pactuação entre indivíduos livres e iguais que desejam ter seus direitos naturais respeitados e protegidos. Assim sendo, o exercício do poder político deve limitar-se a garantir as condições necessárias à liberdade e à segurança, sendo as demais carências da vida social uma responsabilidade individual.

Diferentemente do liberalismo, o socialismo científico ou marxismo trata o Estado como resultado da divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos, sendo ele, independentemente das diversas formas assumidas ao longo da história, o instrumento privilegiado para o exercício do poder de uma classe sobre as outras. Como destaca Engels

(1984, p. 191), no ápice de sua detalhada análise histórica em **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**.

O Estado não é, pois de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

A extensa citação se justifica porque, como observa Lênin (1970), em seu clássico **O Estado e a revolução**, resume e expõe de forma cristalina a concepção marx-engelsiana acerca da origem, dos fundamentos e da função social do Estado. Isto é, diferentemente do liberalismo, que toma o Estado como um órgão neutro diante das lutas de classes, supostamente acima dos interesses e dos conflitos sociais, o marxismo considera-o como um instrumento predominantemente a serviço da classe dominante, conforme se pode ler no **Manifesto Comunista** (MARX; ENGELS, 1998).

Vejamos que, nessa perspectiva, o Estado não surge por meio de um contrato social entre indivíduos livremente associados e dispostos a preservar a sua liberdade e segurança contra as reações de uma suposta natureza humana autodestrutiva; ao contrário: argumenta-se, à luz das informações reveladas pelos estudos históricos e antropológicos, que o Estado é fruto da necessidade da classe dominante de fazer-se obedecer para preservar a sua privilegiada posição social. Assim, ele não é visto como um mal social e eternamente necessário, mas sim, como um órgão intrínseco à sociedade de classes, não fazendo qualquer sentido, portanto, a sua existência em um tipo de sociedade sem classes.

A teoria marx-engelsiana acerca do Estado como produto das contradições de classes e como órgão predominantemente a serviço dos interesses dominantes se faz presente desde os primeiros escritos dos autores, como é possível ver em textos como **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”: de um prussiano** (MARX, 2010a), **Sobre a questão judaica** (MARX, 2010b), **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel** (MARX, 2010c), **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução** (MARX, 2010d) e **A ideologia alemã** (MARX; ENGELS, 2007).

Percorrendo a vasta obra de Marx e Engels (inclusive cartas e notas não destinadas à publicação), o sociólogo marxista estadunidense Ralph Miliband (1981), observa que o pensamento político dos autores (especificamente de Marx) evolui de uma perspectiva idealista nos marcos do hegelianismo (“Estado como guardião dos interesses gerais da sociedade”) para uma concepção materialista histórico-dialética, sistematizada no **Manifesto Comunista**, no qual o Estado aparece como uma organização de caráter classista e guardião dos interesses da propriedade privada (comitê executivo dos negócios da burguesia).

Em sua análise, Miliband recupera três questões centrais no pensamento político marx-engelsiano, a saber: 1) a distinção entre emancipação política e emancipação humana; 2) a diferença entre república democrática e ditadura do proletariado; e 3) o caráter reformador e, portanto, conservador das revoluções já realizadas.

No tocante ao primeiro elemento, o sociólogo observa que já nas obras de juventude Marx inverte a lógica operativa do idealismo hegeliano e do materialismo feuerbachiano ao considerar que, embora a emancipação política (o usufruto formal de garantias como liberdade, igualdade, justiça e democracia no âmbito do Estado de direito) seja importante na melhoria da qualidade de vida da população, não torna as pessoas efetivamente livres e iguais (emancipação humana). Isso acontece porque esses direitos formais deixam intacta a raiz das desigualdades, que é a apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social.

Aqui cabe, portanto, uma importante observação: mesmo considerando que as formas históricas do Estado mantêm a sua essência de instrumento predominantemente a serviço dos interesses da classe dominante, Marx e Engels não ignoram, por exemplo, as diferenças entre o Estado absoluto e o Estado de direito. Isso foi bem interpretado por Lênin (1970, p. 23, grifo do autor), quando ao analisar o legado marx-engelsiano acerca da problemática do Estado, destaca:

[...] nós somos partidários da república democrática por ser a melhor forma de Estado para o proletariado em regime capitalista; mas não temos o direito de esquecer que a escravatura do salariedade é a sorte do povo, mesmo na mais democrática república burguesa. Seguidamente, todo o Estado é um poder especial de repressão dirigido contra a classe oprimida. Por consequência, *nenhum* Estado é livre nem popular. Isto foi explicado muitas vezes por Marx e por Engels aos seus camaradas de partido na década 70.

Essa questão lembrada por Lênin talvez não tenha sido exposta de modo tão direto como na análise marxiana acerca da proposta educacional do Programa de Gotha³⁸, ocasião

³⁸ Programa de unificação de dois partidos políticos operários alemães em 1875.

em que Marx (2012, p. 45-46) critica como ingênua a ideia de “conferir ao Estado o papel de educador do povo”, mas defende como justa e necessária a luta popular para que esse mesmo órgão cumpra a responsabilidade de “[...] estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc.” Ou seja, a crítica ao caráter classista do Estado não admite, na teoria marx-engelsiana, nem a crença ingênua em um suposto Estado democrático-popular, “guardião dos interesses gerais da sociedade”, nem a indiferença inconsequente acerca das formas de governo e dos seus impactos na vida concreta dos trabalhadores.

Isso tem a ver, justamente, com o segundo ponto destacado por Miliband, que é a contraposição marx-engelsiana entre república democrática e ditadura do proletariado. A primeira forma de governo corresponde a uma conquista política nos marcos da ordem social vigente (da emancipação política), ao passo que a ditadura do proletariado diz respeito ao regime político de transição de uma sociedade classista para uma sociedade comunista (emancipada). Isto é, na teoria marx-engelsiana o Estado aparece como produto de – e para – a sociedade de classes e, portanto, por maiores conquistas que possam – e devam – ser realizadas no seu interior, a exemplo de uma forma estatal republicana e da ampliação de suas funções sociais para além da lei e da ordem, ele está limitado a reproduzir o modelo de sociedade que o criou e alimenta – exceto no estágio transitório da ditadura do proletariado³⁹, uma vez que tal etapa se constitui em um processo de transição para uma sociedade sem classes e, portanto, sem Estado.

Essa questão da extinção do Estado nem sempre é bem compreendida, uma vez que o liberalismo naturalizou essa instituição social, ao tratá-la como sinônimo de forma de organização e exercício do poder na vida social. Assim, a negação desse órgão parece coincidir com a defesa da ausência de toda e qualquer forma de gestão social. No entanto, como observa Mészáros (2015, p. 16): “[...] apenas os apologistas interesseiros do sistema do capital podem acusar os defensores da alternativa socialista de pedirem uma ‘anarquia utópica sem lei’. Nada poderia estar mais longe da verdade”. Isso porque, como mais adiante acrescenta o autor (2015, p. 17, grifo do autor):

³⁹ Lembremo-nos que o termo ditadura não é usado por Marx na acepção corrente, geralmente associada a um tipo de governo autoritário e concentrador de poderes. Pelo contrário, ele diz respeito justamente ao fato de que, sendo o Estado um órgão de classe, mesmo na ocasião em que ele seja ocupado e reorganizado pelos trabalhadores (a maioria da sociedade), não deixará de ser o poder organizado de uma classe sobre outra – mesmo que agora seja o domínio da maioria sobre a minoria. Uma exposição lúcida e didática sobre o assunto é feita pelo professor José Paulo Netto em: <https://www.youtube.com/watch?v=nhfXWHwdnz0>.

Nesse sentido, longe de ser culpada de defender alguma “*anarquia utópica sem lei*”, a alternativa socialista está preocupada com a concepção geral e o estabelecimento prático de um modo *qualitativamente diferente* de intercâmbio social. Uma forma de intercâmbio em que as células constitutivas ou os *microcosmos* do metabolismo social dado possam realmente ser *coerentes* em um *todo historicamente sustentável*.

Como se vê, a tese do fim do Estado não é nem uma atitude voluntarista frente ao caráter opressor e classista desse órgão, nem a defesa de um padrão de relações sociais baseado na libertinagem e na ausência de qualquer mecanismo de gestão da coletividade. Consiste, sim, como fazem Marx e Engels, no reconhecimento da historicidade do Estado e da sua relação intrínseca com a forma classista de produção material da vida social, estando, pois, a extinção dele condicionada à correlativa superação da propriedade privada dos meios de produção e da sociedade de classes.

É, pois, este o diferencial (terceiro ponto) que, segundo Miliband, Marx estabelece entre o processo revolucionário a ser empreendido pelo proletariado e aqueles que o precederam: enquanto as revoluções anteriores (inclusive as revoluções burguesas) se limitaram a substituir um poder explorador por outro, através da ocupação do Estado, a revolução proletária precisa necessariamente extinguir a exploração, usando a ocupação do Estado como meio, e não, como um fim em si mesmo.

Nesse quesito, é importante resgatar uma observação do filósofo marxista István Mészáros (2015, p. 163, grifo do autor), quando, ao analisar o tema da extinção do Estado na teoria política marx-engelsiana, destaca:

[...] nesse sentido, a radical transcendência do Estado é um lado da moeda, representando os horizontes *finais* de toda estratégia socialista. Como tal, deve ser complementada pelo outro lado, a saber, pelo projeto de *mediações* concretas pelas quais a estratégia final pode ser progressivamente traduzida em realidade. A questão é, portanto, como reconhecer, por um lado, as demandas da *temporalidade imediata* sem ser por elas aprisionado; e, por outro lado, como permanecer firmemente orientado para as perspectivas *históricas* últimas do projeto marxiano sem se afastar das determinações candentes do presente imediato.

Como se vê, na teoria marx-engelsiana, o Estado é tratado no bojo da preocupação dos autores com a totalidade da vida social, e não, como uma categoria independente, como se dá no liberalismo. Por isso que, como observa Mészáros, o desafio histórico consiste na articulação dialética entre o reconhecimento do caráter classista e opressor do Estado com a luta pela ampliação das funções sociais dele enquanto perdurar a ordem vigente. Em outras palavras: o Estado precisa ser negado como horizonte societário, na medida em que é

inseparável da exploração do homem pelo próprio homem, mas jamais ignorado enquanto espaço de luta, uma vez que se constitui em um dos mecanismos de reprodução imediata e vida social.

Diante do exposto, observa-se que, no tocante à sua origem, a seus fundamentos ou responsabilidades, o Estado é compreendido de modo bastante distinto, no âmbito do liberalismo e do marxismo. Enquanto no primeiro ele nasce de um contrato social entre indivíduos naturalmente livres, fundamenta-se no reconhecimento formal desses direitos e deve se limitar à garantia da lei e da ordem, na segunda perspectiva ele é produto das contradições inconciliáveis da sociedade de classes e se fundamenta na defesa da propriedade privada dos meios de produção. Sua função ontológica é garantir o domínio de uma classe sobre o restante da sociedade. No entanto, sendo também lócus das lutas e conflitos sociais, enquanto perdurar o regime de classes, o Estado deve ser disputado pelos trabalhadores. Essa luta, nesse caso, visa à ampliação de suas funções para além do exercício formal de direitos civis e políticos e se dá na direção da garantia de direitos sociais como educação, saúde, trabalho, previdência, moradia, lazer, entre outras necessidades coletivas.

4.1.2 As políticas públicas sociais como ampliação instável e conflituosa das funções do Estado

Conforme vimos brevemente na seção terciária anterior, o Estado é compreendido de modo radicalmente diferente no bojo das duas principais ideologias políticas modernas, seja no tocante à explicação acerca de sua origem, dos fundamentos que o legitimam enquanto instituição social ou ainda no que se refere à sua responsabilidade no seio da vida social.

A divergência sobre o último ponto representa, para alguns, a inclinação do pêndulo da balança para o lado do liberalismo ou do marxismo. No primeiro caso, como já vimos, a ênfase recai sobre a defesa de um Estado com o mínimo possível de intervenção na vida social, pois, concebendo-se os indivíduos, respectivamente, como seres desiguais por natureza e iguais perante a lei, a desigualdade social é vista como algo inevitável, cabendo a cada um dos indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso pessoal. A interferência do Estado nessa direção é vista como uma afronta à liberdade individual de ascender pelo próprio mérito.

Aqui reside uma das inversões mais perigosas que essa ideia de desigualdade natural do liberalismo tornou senso comum. Ela consiste basicamente em tratar a desigualdade como sinônimo de diferença, de diversidade. Para fazer isso, ela desloca o caráter social da noção de

desigualdade para o âmbito da individualidade, pressupondo que a igualdade, o seu par antinômico, corresponde à padronização do individual, à identidade entre as pessoas.

Nada mais falso do que essa inversão liberal, uma vez que, conforme aponta Barros (2006), enquanto a diferença se refere a um conceito que procura enfatizar a dimensão essencial do ser, quase sempre de caráter natural, a exemplo da diversidade de caráter biológico, físico, afetivo e intelectual, a desigualdade corresponde a uma noção usada para demarcar os desníveis, as desproporcionalidades entre os seres. Ou seja, enquanto a cor da pele, o sexo, os talentos, etc. são elementos que demarcam diferenças entre os seres humanos sem exigir o estabelecimento de qualquer relação de oposição entre elas, a posição de classe ocupada pelos indivíduos caracteriza uma relação de benefício de alguns em detrimento de outros.

Nesse sentido, deixar indivíduos não apenas naturalmente diferentes, mas socialmente desiguais entregues à própria sorte, como prega a noção de Estado mínimo do liberalismo, constitui-se um grave ato de injustiça social. Por isso que, mesmo sem ilusões acerca do caráter ontologicamente opressor e classista do Estado (que em uma sociedade sem classes, é dispensável e, portanto, deverá ser extinto), o marxismo jamais ignorou a necessidade de, no plano das mediações e das condições sócio-históricas desfavoráveis à revolução, orientar a luta dos trabalhadores em prol da ampliação das funções para além da garantia da lei e da ordem. Isto é, contra a formalidade do Estado de direito e as injustiças sociais do Estado mínimo, o marxismo apresenta a bandeira histórica da igualdade social substantiva, isto é, para além do aspecto jurídico-político. No entanto, dada a falsificação operada pelo liberalismo acerca da noção de igualdade, vale o lembrete do professor José Paulo Netto (1986, p. 13, grifo do autor):

[...] é necessário afirmar que o componente *igualitário* do comunismo refere-se *exclusivamente* às oportunidades sociais reais que a sociedade deve oferecer a todos e a cada um dos indivíduos para o desenvolvimento da sua personalidade. A *igualdade* que está na base do comunismo não tem a ver com um eventual projeto de sociedade centrado na *identidade* entre as pessoas: o que os comunistas defendem é a igualdade *social*, justamente para que todos e cada um dos indivíduos possam desenvolver as suas características pessoais sem obstáculos e constrangimentos.

Importante se faz observar que o fragmento acima demarca, de forma cristalina, a divergência inconciliável entre a concepção liberal e a concepção marxista de sociedade. Isto é, enquanto na primeira perspectiva supõe-se que o desenvolvimento individual (e por consequência, o bem estar social) resulta da satisfação isolada dos interesses e das necessidades individuais, na segunda corrente defende-se que a igualdade real de

oportunidades é fator imprescindível tanto para o desenvolvimento do gênero como para o constante aperfeiçoamento do indivíduo.

Essa disputa, que não se dá somente no campo das ideias, proporcionou, a partir da segunda metade do século XIX, não apenas o surgimento de doutrinas políticas intermediárias, a exemplo da socialdemocracia⁴⁰, como também o alargamento das funções do Estado na direção daquilo que hoje conhecemos como políticas sociais, uma vez que estas, conforme Höfling (2001, p. 31): “[...] têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Ou seja, a contradição vivenciada pela classe trabalhadora entre produzir toda a riqueza social e viver na mais profunda miséria criou um terreno fértil não apenas para a germinação das ideias marxistas, mas também para a redefinição do papel do Estado no estilo de Tancredi, o personagem de Lampedusa: “Se nós não estivermos lá, eles fazem uma república. Se queremos que tudo fique como está é preciso que tudo mude⁴¹”. Assim, conforme observa Fernandes (2007, p. 208):

[...] neste contexto de opressão da vida das classes mais humildes as ideias socialistas revolucionárias ganham corpo, e os sindicatos organizados a partir de então fortalecem a luta pela melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. A saída para a alternativa de revolução socialista foi a ampliação da democratização política, com a universalização do sufrágio, até então restrito aos indivíduos do sexo masculino com um mínimo de renda. A partir disso, as classes trabalhadoras passam a ser representadas politicamente e começam a demandar do Estado moradia, saneamento, limpeza pública, iluminação, luz elétrica etc.

Como ações do Estado voltadas à garantia de direitos sociais (RUA; ROMANINI, 2013), as políticas sociais caracterizam-se como um tipo especial de política pública. Esta última, portanto, é tratada neste escrito não no sentido de campo interdisciplinar do conhecimento, e sim como forma de intervenção estatal na vida social. Nesse sentido, cabem aqui duas ressalvas. A primeira é que somos partidários da tese segundo a qual as políticas públicas correspondem não apenas às ações estatais no campo dos direitos sociais, mas também à sua intervenção planejada e disputada nas mais diversas esferas de direitos, sejam eles civis, políticos, econômicos, etc. Já a segunda observação diz respeito ao fato de que, diferentemente daquilo que tem predominado academicamente nos estudos acerca das

⁴⁰ Uma análise crítica acerca da socialdemocracia e das implicações do reformismo dessa doutrina política na luta concreta dos trabalhadores pelo socialismo pode ser encontrada em: Przeworski (1988) e em Tonet e Nascimento (2009).

⁴¹ Tancredi é um personagem do romance **O leopardo**, de autoria do escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957).

políticas públicas⁴², neste trabalho, abordaremos o assunto em sintonia com a teorização acima aludida acerca das funções sociais do Estado. Neste sentido, concordamos com Azevedo (2008, p. 5), quando a autora, baseando-se no clássico estudo de Bruno Jobert e Pierre Muller (**L'Etat en action: politiques publiques et corporatisme**⁴³), define políticas públicas como: “a materialidade da ação do Estado, ou o ‘Estado em ação’”.

É claro que esse “Estado em ação” é pensado aqui em uma perspectiva dialética, a qual, conforme Konder (2008, p. 8), caracteriza-se, modernamente, como “[...] o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Assim, estamos compreendendo as políticas públicas como normas, procedimentos, ações, programas e/ou projetos a partir dos quais o Estado, mediado pelas lutas de classes, intervém na vida social, oferecendo bens e/ou serviços à população. Nesse sentido, para nós, política pública não se confunde com qualquer atividade social que tenha como alvo a oferta de um serviço que atenda ao público. Não somos partidários da abordagem multicêntrica (também chamada de policêntrica) para a qual, segundo Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 17): “[...] a definição para que uma ação tenha o caráter de política pública é quando a mesma é um problema público, independente de quem executa a ação, podendo ser organização não governamental (privadas ou não), organismos multilaterais, entre outros”. Pelo contrário: entendemos que essa tentativa de ampliação do caráter público das políticas para além da esfera estatal⁴⁴ serve ao discurso neoliberal de demonização do Estado como supostamente incapaz de oferecer bens e serviços com qualidade igual ou superior às instituições privadas e funciona como uma estratégia de desresponsabilização social do mesmo em favor do Estado mínimo, pois como observam Agum, Riscado e Menezes (2015, pp. 17-18):

[...] a discussão que ganha força principalmente nas décadas de 1980 e 1990 é relativa à falta de capacidade do Estado de gerir com qualidade todas as ações sociais. A abordagem multicêntrica é utilizada em larga escala por uma variedade de autores por atribuir caráter público às ações; o que generalizaria a forma de envolvimento no enfrentamento das questões pertinentes à sociedade. O espectro amplo de fenômenos sociais aos quais os autores se referem são possíveis oportunidades de apropriação de bens públicos em benefícios privados. Qual a razão de tanto interesse privado em algumas áreas consideradas estratégicas para o Brasil, tais como a eficiência

⁴² Celina Souza (2006) destaca que enquanto na Europa o estudo sobre as políticas públicas estavam atrelados às teorizações acerca das funções do Estado, nos Estados Unidos surge como disciplina acadêmica voltada especificamente para a análise científica das ações dos governos.

⁴³ Em tradução livre nossa: **O Estado em ação: políticas públicas e corporativismo.**

⁴⁴ Sobre a reverberação desse discurso nas políticas públicas educacionais, ver o estudo de Florêncio (2013): **Os sentidos de público no discurso educacional do governo Lula: (2003-2010).**

energética e a infraestrutura de transporte contrariamente ao pouco interesse em outras áreas?

A interrogação deixada pelos autores funciona apenas como pergunta retórica, tendo em vista que a resposta já vem contida no enunciado: o motivo que justifica esse interesse privado no serviço público é a possibilidade de transformação do mesmo em mercadoria. Assim, entendemos que a necessária participação e disputa social no processo de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas andam juntas com a defesa do protagonismo do Estado em sua responsabilidade social de ofertar bens e serviços públicos com qualidade à população.

Enquanto ações estatais, as políticas públicas são comumente diferenciadas em políticas de governo e políticas de Estado. A esse respeito, assim destaca Oliveira (2011, p. 329):

[...] considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Como a própria terminologia sugere, as políticas de governo dizem respeito aos programas, projetos e ações cuja extensão coincide com a duração de um determinado mandato governamental, não tendo, portanto, um caráter de continuidade legalmente definido. Já as políticas de Estado, embora sejam gestadas no interior de um dado governo, transcendem o mandato daqueles que a criaram, na medida em que têm estatuto legal que garante a sua permanência (cf. RUA; ROMANINI, 2013).

Contudo, é preciso tomar cuidado com essa distinção entre políticas de governo e políticas de Estado, pois não se trata de elementos estanques, e sim, de processos que se comunicam e, por vezes, se complementam. Isto é, uma determinada política (ação governamental) pode transcender o mandato de seus idealizadores sem necessariamente ter um arcabouço jurídico-político que lhe garanta a continuidade. Um exemplo bastante conhecido é o programa assistencial Bolsa Família, cuja radical descontinuidade entre governos de diferentes espectros políticos parece estar fora de cogitação.

Na contramão do caso anterior poder-se-ia citar, a título de exemplo, o Plano Nacional de Educação – PNE. Uma política pública planejada para o período de dez anos que, teoricamente, receberia atenção especial de qualquer governante, mas que, a depender dos

interesses e projetos societários em jogo, poderá ter suas metas tão desprezadas na troca de governos que, na prática, funcionaria como se tivesse saído de cena junto com o governo no interior do qual foi elaborada, ou o contrário: receber tanta atenção ao ponto de aparentar tratar-se de outra política.

Outro elemento importante é que, seja classificada como política de governo, seja como política de Estado, as normas, ações, programas e/ou projetos desenvolvidos no âmbito do Estado são frutos do processo sócio-histórico e, enquanto tais, não têm caráter definitivo nem autônomo, caracterizando-se como ampliação instável e conflituosa das funções do Estado face às lutas de classes. Isso se dá devido à dinâmica da sociedade de classes que faz alterar a correlação de forças no interior do Estado, ora garantindo avanços na direção de algumas conquistas para os trabalhadores, ora registrando retrocessos na garantia de direitos arduamente conquistados.

Essa compreensão do caráter instável e dependente das políticas públicas é importante para evitarmos apreendê-las tanto pela perspectiva liberal do Estado mínimo e, portanto, como uma generosidade paliativa dos governos que desestimula a meritocracia e a livre concorrência individual, como também pelo viés reformista da socialdemocracia e, neste último caso, como um fim em si mesmo. Essa doutrina política intermediária ao liberalismo e ao socialismo científico tem uma forma muito específica de compreender e lidar com as políticas públicas, pois ao mesmo tempo em que as compreende como fruto das lutas e conflitos de classes no interior do Estado (e neste ponto, alimenta-se das contribuições teóricas do marxismo), por outro lado restringe sua luta à garantia das mesmas, mediante a ocupação do Estado e a realização de reformas sociais, abandonando a perspectiva da revolução socialista e construção de uma nova sociedade.

Adam Przeworski (1988, p. 66), analisando a socialdemocracia como fenômeno histórico, destaca que “[...] para os social-democratas, as reformas constituem ‘degraus’, no sentido que gradualmente acumulam em direção a uma completa reestruturação da sociedade”. Isto é, a preocupação dos socialdemocratas não é com a superação radical do capitalismo (elemento que aproxima essa doutrina política do liberalismo), e sim, como observam Tonet e Nascimento (2009), com o seu aperfeiçoamento contínuo de modo que este possa tornar-se progressivamente democrático nos aspectos político e econômico e, portanto, menos desigual e mais justo.

No entanto, o que os socialdemocratas perdem de vista é que as importantes reformas estruturais pelas quais lutam (a garantia de direitos civis, políticos e sociais) não são

definitivas nem autônomas frente às configurações do projeto de sociedade no interior do qual se encontram. Pois, como observam Behring e Boschetti (2006, p. 46):

[...] se a política social é uma conquista civilizatória e a luta em sua defesa permanece fundamental, podendo ganhar em países como o Brasil uma radicalidade interessante, ela não é a via de solução da desigualdade que é intrínseca a este mundo, baseada na exploração do capital sobre o trabalho, no fetichismo da mercadoria, na escassez e na miséria em meio à abundância.

Como destacam as autoras, apesar de sua importância, as políticas públicas, no bojo das quais se encontram políticas sociais como educação, saúde e previdência, apresentam limites estruturais que não podem ser ignorados por aqueles que lutam em sua defesa, mas não perderam a perspectiva de construção de uma sociedade efetivamente livre, justa e igualitária. Um desses limites sobre o qual precisamos estar conscientes é a insuficiência das mesmas para o enfrentamento radical das desigualdades sociais, tendo em vista que esse fenômeno é intrínseco à sociedade capitalista e, portanto, só pode ser devidamente enfrentado e superado em conjunto com o modelo de sociedade que o alicerça.

Essa consideração acerca da insuficiência das políticas públicas na construção de uma sociedade qualitativamente superior à capitalista alicerça-se na clássica distinção marxiana entre emancipação política e emancipação humana. Conforme já aludido na seção anterior, para Marx (2010a; 2010b), a emancipação política corresponde ao Estado Democrático de Direito e à garantia formal de direitos civis, políticos e sociais. No entanto, para o autor, embora essa forma de emancipação representada pela democracia e pela cidadania seja importante na melhoria da qualidade de vida e de luta dos trabalhadores, não os torna efetivamente livres e iguais (emancipação humana). Isso acontece porque esses direitos formais deixa intacta a raiz das desigualdades, que é a apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social.

É, pois, à luz dessas reflexões que analisaremos, na seção secundária seguinte, a política pública nacional do livro didático no Brasil.

4.2 Considerações históricas sobre a política pública nacional do livro didático no Brasil

O livro didático é um recurso educacional que está presente no arcabouço legislativo brasileiro, direta ou indiretamente, desde a transferência da Família Real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, conforme apontou a pesquisa de iniciação

científica. A legislação sobre livros didáticos no Brasil (1808-1889), desenvolvida por Luna Abramo Bocchi, sob a coordenação de Kazumi Munakata (BOCCHI, 2005 apud MUNAKATA, 2012b, p.188-189).

De acordo com a referida pesquisa, que tomou como fonte a Coleção das Leis do Império do Brasil⁴⁵, durante o período supracitado, vários dispositivos jurídicos fizeram menção ao livro didático, seja indicando os títulos a serem adotados no ensino, seja regulamentando as condições de produção, circulação e consumo do objeto cultural em discussão.

No entanto, somente a partir da década de 1930 é que, de fato, o livro didático ganhou uma legislação específica de dimensão nacional. Isso aconteceu no bojo das importantes reformas educacionais levadas a cabo, a partir do governo Getúlio Vargas (ROMANELLI, 1986), tendo em vista que, no início da referida década, a educação brasileira era merecidamente acusada pelos signatários do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932** de viver um “estado de inorganização” (O MANIFESTO, 2006).

Assim, no que se refere diretamente ao livro didático, ainda na década de 1930, é publicado o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, o qual “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938).

No final do ano anterior, tinha sido publicado o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, mediante o qual se criou o Instituto Nacional do Livro (INL). Embora o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁶ inclua esse decreto como o primeiro passo na constituição histórica do que atualmente é o PNLD, entendemos que, apesar da importância do INL para as políticas voltadas ao livro, ao longo do século XX⁴⁷, nesse momento histórico (década de 1930), ele não tem o mesmo significado do decreto 1.006/38 na constituição da política nacional do livro didático.

Dizemos isso por dois motivos. Primeiro, porque o Decreto-lei nº 93/37 não trata especificamente do livro didático. Esse recurso educacional fica subentendido na referida lei quando esta, ao criar o INL, estabelece como competências deste: a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional; a edição de obras raras e preciosas; o aumento, a melhoria e o barateamento da edição de livros no país e a facilitação de obras importadas; o incentivo à organização e auxílio na manutenção de bibliotecas

⁴⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 30 jun. 2018.

⁴⁶ Autarquia federal criada durante a Ditadura Militar (em 1968) e responsável pela execução financeira de diversos projetos e programas do Ministério da Educação – MEC, entre os quais está o PNLD.

⁴⁷ Sobre a trajetória do INL e o seu papel na política editorial brasileira, ver os trabalhos de: Tavares (2014), Filgueiras (2011) e Vahl (2014).

públicas (BRASIL, 1937, art. 2º). No entanto, conforme já aludimos anteriormente,, referências esparsas ao objeto em análise, como faz a supracitada lei, já vinham sendo registradas na legislação desde o final da Colônia, não havendo, assim, razão para somente ela ser considerada como o embrião do que atualmente é o PNLD.

O segundo motivo diz respeito ao fato de que, diferentemente do que faz a lei anteriormente referida, o Decreto-lei nº 1.006/38 não somente cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)⁴⁸, como também normatiza a elaboração, a utilização e o processo de autorização e desautorização de obras didáticas. Neste sentido, trata-se de uma legislação que, efetivamente, toma o manual escolar como objeto, definindo-o e traçando diretrizes e normas referentes às mais diversas etapas pelas quais ele passa até chegar aos destinatários finais: estudantes e professores do que hoje denominamos Educação Básica.

Apesar de sobreviver formalmente até 1969, a CNLD foi protagonista da política nacional do livro didático apenas nos anos 1940, tendo em vista que, durante os anos de 1950 até meados da década de 1960, a tônica foi dada pela Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) e pela Campanha Nacional do Material de Ensino (CNME). A partir da Ditadura Militar, a política do livro se deu no âmbito dos acordos entre o Governo Federal e o mercado editorial de livros didáticos no Brasil.

Sobre a Caldeme, observa Filgueiras (2011) que ela surgiu em 1952, junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep⁴⁹), na gestão do educador Anísio Teixeira. Tinha como objetivo a avaliação da qualidade dos manuais didáticos em circulação, a análise dos programas de ensino destinados ao secundário e a produção de guias didáticos para o professorado. Isto é, na prática, a CNLD continuava a fazer o processo de autorização/desautorização das obras didáticas, com foco na adequação entre as mesmas e os programas oficiais de ensino, ao passo que a Caldeme realizava a avaliação técnica e científico-pedagógica dos manuais didáticos e programas destinados ao ensino secundário e produzia obras de orientação aos docentes. No entanto, conforme Filgueiras (2011, p. 140): “apesar do vínculo da Caldeme com o Estado por meio do Inep e do CBPE⁵⁰, seus estudos criticavam as políticas do próprio Estado, ao questionar os programas oficiais, os exames e provas, a fiscalização federal e a avaliação dos livros didáticos pela CNLD”.

⁴⁸ Apesar de criada em 1938, a CNLD só foi instalada em 19 de julho de 1940. Sobre a composição e a atuação dessa comissão, ver o capítulo 1 da tese de doutorado de Filgueiras (2011, p. 17-79).

⁴⁹ A sigla permanece a mesma, mas o órgão é denominado atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁵⁰ Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão do INEP criado em 1955, por Anísio Teixeira, no interior do qual passou a funcionar a CALDEME.

Além disso, é importante destacar que, diferentemente da avaliação feita pela CNLD, a análise realizada pela Caldeme não tinha a função de autorizar ou desautorizar uma obra didática, e sim, o papel de apontar elementos voltados à melhoria da qualidade científico-pedagógica da mesma.

Já a Campanha Nacional do Material de Ensino (CNME), criada pelo Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956, destinava-se a produzir e distribuir, gratuitamente para os estudantes carentes e, a preço de custo, para os demais, material didático e paradidático como dicionários, atlas, livros, etc. Essa iniciativa se somava aos incentivos fiscais concedidos pelo governo ao mercado editorial brasileiro com o intuito de baratear o preço das obras didáticas e estimular a industrialização do país. Como observa Filgueiras (2013, p. 318):

[...] a política para o livro didático implantada no governo de Juscelino Kubitschek integrava assim dois objetivos – com a CNME pretendia diminuir as carências dos estudantes, mas mantinha a ênfase na industrialização, com incentivo ao parque gráfico nacional.

Durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), vários órgãos estiveram à frente da política nacional do livro didático. De 1966 a 1971, duas instituições dividiram a tarefa de gestão da política pública voltada ao manual escolar. A primeira delas foi a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Esse órgão tinha como objetivo aumentar a produtividade do mercado editorial brasileiro e, conseqüentemente, baratear o preço do livro técnico e do didático (FILGUEIRAS, 2011). Ele foi criado em 1966, a partir de um acordo trianual de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC⁵¹), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID),

Por meio desse acordo, o MEC entraria com o investimento financeiro e o SNEL e a USAID com assessoria e assistência técnica ao MEC e as editoras na publicação de 51 milhões de exemplares de livros a serem distribuídos gratuitamente para as escolas.

O segundo órgão ao qual nos referimos foi a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criado em 1967, para substituir a CNME. Diferentemente da Colted, que tinha função gestora junto ao mercado editorial na política do livro técnico e do livro didático, a Fename caracterizava-se como uma editora do Estado, na medida em que se dedicava à produção direta e à venda de recursos didáticos para as instituições escolares a preço de custo (FILGUEIRAS, 2011).

⁵¹ Até 15 de março de 1985, ocasião em que foi criado o Ministério da Cultura, mediante o Decreto n. 91.144 daquele ano, a sigla MEC designava Ministério da Educação e Cultura.

Em 1971, após denúncias de corrupção na Colted, o órgão foi extinto, passando para o INL a responsabilidade pela política de produção, edição e distribuição de livros técnicos e de livros didáticos do MEC. O protagonismo do Instituto nesse período foi enorme, tendo em vista que, além das funções da Colted, ele liderou, entre 1971 e 1976, a política de coedição de obras didáticas em parceria com o mercado editorial brasileiro. Por meio dessa política, o Estado brasileiro financiava a produção editorial de livros didáticos previamente submetidos à sua avaliação pelas editoras. As obras aprovadas deveriam ser comercializadas pelas editoras a preço de custo⁵² e, no mínimo, um quinto da publicação, que não deveria ser inferior a cinco mil exemplares, era comprada pelo Governo Federal, em parceria com os governos estaduais. Assim, conforme observa Höfling (2000, p. 163): “com o sistema de coedição, de censor oficial dos livros didáticos usados nas escolas brasileiras, o Estado foi assumindo também o papel de financiador desses livros”.

Talvez se possa buscar aí a origem da confusão acerca do lugar do INL na política nacional do livro didático, tendo em vista a centralidade que o Instituto ocupou nesse período. Contudo, diferentemente de como é apontado com frequência, a participação direta do INL na política nacional do livro didático começará bem depois da década de 1930. Primeiro, através do Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, o referido órgão governamental passa a ser responsável pela publicação oficial de manuais escolares. Além dessa mudança, o referido decreto apresenta duas alterações com relação ao texto do decreto-lei de 1938, a saber: 1) garante a livre circulação de livros, exceto daqueles escritos em língua estrangeira e destinados ao ensino primário e 2) restringe ao professor a escolha do livro didático (antes o diretor fazia isso para o ensino pré-primário e o primário). Também aparece no texto de 1945 a mudança na quantidade de membros da comissão, um recuo na proibição destes submeterem livros didáticos de sua autoria ao processo de autorização estatal e um detalhamento das funções da Comissão do Livro, entre elas, a organização por subcomissões e a indicação de um presidente. Contudo, as duas primeiras alterações já tinham sido introduzidas, respectivamente, pelos decretos-lei n. 1.177 e 1.417, ambos de 1939, e esta última, em 1940, através da Portaria Ministerial n. 253.

⁵² A primeira experiência de coedição entre o setor público e a esfera privada com o intuito de baratear o preço do livro no Brasil teve início, conforme Vahl (2014), em 1967, quando o INL passou a publicar obras literárias nesse sistema. No entanto, segundo Filgueiras, apesar de se prolongar até o ano de 1984, o sistema de coedição foi um bom negócio apenas para as editoras, que lucravam duas vezes, na medida em que tinham suas obras didáticas financiadas pelo Estado brasileiro, mas descumpriam o acordo de barateamento, vendendo os livros por valores superiores ao preço de custo.

Já em 1966, o Instituto ocupa uma cadeira no órgão máximo de deliberação (o Colegiado) da Colted (FILGUEIRAS, 2011), assumindo a liderança da política do livro didático, como vimos, apenas no início da década de 1970.

Nesse período, conforme observa Vahl (2014, p. 67):

[...] no que diz respeito ao livro didático foram lançados pelo INL, inicialmente, três subprogramas: o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES). Posteriormente, foram acrescentados o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM).

Contudo, de acordo com a referida autora, foi o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF) aquele que recebeu, de fato, a atenção do Estado brasileiro, seja no tocante à quantidade de obras editadas, seja no que tange ao investimento público aplicado ou, ainda, no que se refere ao tempo de funcionamento da referida política. Isto é, criado em 1971, o PLIDEF sobreviveu até o ano de 1985, quando foi substituído pelo atual PNLD, mediante o Decreto n. 91.542, de 19 de agosto do referido ano.

A política pública do livro didático permaneceu a mesma durante toda a década de 1970 até meados dos anos 1980, mas teve mudanças nas instituições responsáveis pela sua execução. O INL cuidou do assunto até 1976, quando foi substituído pela Fename, que ficou na liderança até o ano de 1983. De lá até 1985, quando foi criado o PNLD, a política do livro didático ficou sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Essa instituição permaneceu à frente do PNLD até o ano de 1997, quando foi extinta e o Programa passou a ser, desde então, responsabilidade direta do FNDE.

Voltando à criação do PNLD, que se dá no contexto de transição política da Ditadura Militar para a denominada Nova República, é importante observar que o Programa retoma algumas práticas interrompidas durante a Ditadura, como a liberdade docente na escolha do livro didático com o qual deseja trabalhar e a reutilização das obras por mais de um ano letivo. Mas ele também inova ao estender a gratuidade da distribuição a todos os estudantes do Ensino de Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental).

Cassiano (2007) divide o PNLD em duas fases, de acordo com o efetivo alcance das metas inicialmente estipuladas pelo Programa. Assim, o período que se estende de 1985 a 1995 corresponderia à primeira fase, e o segundo momento se daria a partir de 1995. Segundo a autora (2007, p. 27):

[...] exceção feita ao que foi prescrito para os livros descartáveis, em que os dispositivos legais foram efetivamente cumpridos, na medida em que o governo parou de comprar tais livros, com os outros dois pontos prescritos, não se deu o mesmo, na primeira fase desse programa.

De acordo com a autora, mesmo prevendo desde o início a universalização do atendimento para o Ensino de Primeiro Grau, somente a partir de 1993 foi que o PNLD começou a ter garantidas as condições efetivas para o alcance gradativo dessa meta. Isso se deu porque naquele ano o governo brasileiro passou a assegurar dotação orçamentária própria para o Programa, por meio do salário-educação.

Já no que se refere à liberdade do professorado na escolha do livro didático, esta é uma questão polêmica. Apesar de formalmente garantida e gradativamente aperfeiçoada, conforme observa Cassiano (2007), a escolha docente se dá em condições nem sempre favoráveis, seja pela frequente rotatividade escolar dos professores, seja por falcatruas como o envio às escolas de obras não escolhidas pelos docentes; pelo lobby ilegal das editoras no processo de escolha ou, ainda, pelos condicionamentos da pré-escolha realizada pelo MEC, através da avaliação pedagógica das obras e apresentação dos livros recomendados, mediante o Guia de Livros Didáticos, como acontece, com diversas reformulações, desde 1996.

Esse novo momento iniciado a partir de 1995 é chamado por Cassiano (2007, p. 45) de segunda fase do PNLD, devido à superação de dois gargalos que comprometeram não apenas a efetiva operacionalização do referido Programa em sua primeira década de funcionamento, como já apareciam como pontos de estrangulamentos da política pública do livro didático nos anos anteriores. Trata-se do alcance da gratuidade da política do livro didático e das dificuldades de fazer as obras chegarem até as escolas.

Desde o Decreto-lei n. 1.006/38 que o atendimento gratuito da política do livro didático se restringia às crianças carentes (BRASIL, 1938, art. 8º). Aos demais estudantes o Estado brasileiro procurou atender, principalmente, através das políticas de barateamento dos custos do livro didático, como vimos em iniciativas como a Fename, a Colted e o processo de financiamento do mercado editorial, mediante a coedição de livros em parceria com as unidades da federação.

Com o PNLD, pela primeira vez na história da política do livro didático no Brasil, a gratuidade é assumida como meta para todo o Ensino de Primeiro Grau. Embora as dificuldades de financiamento tenham comprometido o alcance dessa finalidade na primeira

fase do Programa, a partir de 1995 a política pública do livro só se expandiu⁵³. Isso aconteceu, inicialmente, com a universalização do atendimento de todo o Ensino Fundamental, seja no que se refere aos componentes curriculares contemplados⁵⁴, seja no tocante aos estudantes atendidos, na medida em que o critério para recebimento individual das obras passou a ser o cadastro do educando no Censo Escolar, e não, a sua situação econômica.

A partir dos anos 2000, o PNLD não só diversificou o acervo de obras gratuitamente distribuídas, incluindo dicionários de Língua Portuguesa e obras adaptadas para crianças com necessidades educacionais especiais, como estendeu, gradativamente, o atendimento a toda a Educação Básica. Em 2003 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM⁵⁵); em 2007 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), incorporado, em 2009, ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA⁵⁶); em 2013 foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo⁵⁷) e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização na Idade Certa (PNLD PNAIC); e em 2017, mediante o Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, o governo brasileiro unificou o PNLD e o PNBE, criando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e se comprometeu em atender também a Educação Infantil (BRASIL, 2017, art. 6º, inciso I).

Já sobre o segundo ponto, a distribuição, Cassiano (2007, pp. 45-46) observa que :

⁵³ Ainda no final da última década do século XX, em 1997, o governo brasileiro criou outro programa que, junto com o PNLD, passou a constituir a política pública do livro no Brasil. Trata-se do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pela Portaria n° 584, de 28 de abril de 1997. Por meio dele o Estado brasileiro garante a distribuição gratuita de obras literárias, pedagógicas e científicas e de recursos didáticos diversos, como enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, etc. Um dos diferenciais desse programa com relação a políticas anteriores de distribuição de obras para bibliotecas escolares é que, entre 2001 e 2004, além do fornecimento de acervo para as escolas, ele garantiu a distribuição individual gratuita de obras literárias para os estudantes do Ensino Fundamental. Aos interessados, ver o histórico do Programa no site do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>.

⁵⁴ Até o ano de 1997 foram contempladas com livros didáticos as disciplinas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia. Em 2011 o PNLD incluiu livros de Inglês e de Espanhol e, em 2016, a componente curricular Arte.

⁵⁵ O PNLEM foi criado através da Resolução CD FNDE n. 38, de 15 de outubro de 2003. No entanto, o atendimento aos estudantes se deu de forma gradativa: entre 2004 e 2006 foram contempladas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; Biologia em 2007; História e Química em 2008; Física e Geografia em 2009; Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia em 2015 e Arte em 2015.

⁵⁶ Instituído pela Resolução CD FNDE n. 18, de 24 de abril de 2007, o PNLA foi absorvido, em 2009, por meio da Resolução CD FNDE n°. 51, de 16 de setembro de 2009, pelo PNLD EJA. Com essa medida, o Programa ampliou o atendimento outrora restrito aos alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), passando a contemplar estudantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Foi o primeiro programa do livro a incluir a disciplina Arte.

⁵⁷ Instituído pela Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011, o PNLD Campo distribuiu em suas duas edições (2013 e 2016), livros consumíveis de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. O Programa se destina a atender as especificidades de estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriada.

[...] desde 1995 a distribuição dos livros adquiridos por meio do PNLD passou a ser de responsabilidade da Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos (ECT), e, ao que tudo indica, desde esse período, os manuais têm sido entregues com pontualidade, chegando nas escolas antes do ano letivo iniciar.

Assim, criada em 1938, quando do surgimento da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a política pública voltada aos livros escolares passou por vários governos e regimes políticos, os quais, apesar de procurarem imprimir cada um a sua marca, jamais ousaram comprometer o caráter de política pública de Estado que ela (a política do livro didático) vem assumindo desde que foi criada. Ou seja, mesmo assumindo várias roupagens e sofrendo inúmeras reconfigurações, a política pública nacional do livro didático só se ampliou ao longo de sua existência, seja nos aspectos quantitativos, seja na qualidade do material distribuído aos estudantes brasileiros. Atualmente, atendendo de forma universal e gratuita toda a Educação Básica, o PNLD se caracteriza como um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo.

Na próxima seção, nos dedicaremos, à luz dessas considerações históricas, a entender sob quais condições socioeconômicas, políticas e culturais se deu a constituição da política pública nacional do livro didático no Brasil.

4.3 Condições sócio-históricas da criação e da ampliação da política pública nacional do livro didático no Brasil

Quando se discute a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, é comum a rápida associação ao final da década de 1980 e aos anos 1990, em especial, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março do referido ano. Isso, talvez, seja explicável pelo fato de ser nesse período que se dá de modo mais intenso e explícito a atuação de instituições como o Banco Mundial⁵⁸ e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no financiamento e/ou na definição de diretrizes para a Educação Básica brasileira, como demonstram estudos como os de Leher (1999), Fonseca (2000) e Altmann (2002).

⁵⁸ O Grupo do Banco Mundial é constituído por cinco organizações: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird); Associação Internacional para o Desenvolvimento (IDA); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral para Garantir o Investimento (Miga) e Centro Internacional para Solucionar as Disputas de Investimento (ICSID).

Essas instituições, como é sabido, integram o Sistema das Nações Unidas⁵⁹, e têm atuação de destaque, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, na propagação do anticomunismo e no alinhamento das políticas públicas educacionais dos países em desenvolvimento às exigências do bloco capitalista em tempos de reestruturação produtiva, financeirização e internacionalização do capital, desregulamentação das leis trabalhistas e ajuste fiscal na perspectiva do Estado mínimo.

Embora o foco de nossa análise aqui seja o papel dessas instituições nas políticas de educação do Estado brasileiro a partir da segunda metade do século XX, não poderíamos deixar de registrar, mesmo que a título de ilustração, a influência de organismos internacionais bem antes desse período, quando da edição do Decreto-lei 1.006/38, o qual, como já vimos, “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938), tornando essa política de âmbito nacional⁶⁰. Já naquela época, é possível afirmar que a ação política do Estado brasileiro acerca das questões educacionais se dava em consonância com movimentos e pressões de organismos internacionais, como o Bureau Internacional de Educação (BIE⁶¹) que, entre 1932 e 1939, organizou e coordenou as Conferências Internacionais de Instrução Pública, cujos objetivos principais, segundo Pasquale (1965a p. IX), “consistem na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação”.

Embora não tenha sido possível identificar se o Brasil participava diretamente das Conferências do Bureau, há evidências de que as recomendações originadas desse organismo impactaram nas políticas educacionais da época, sobretudo, no que diz respeito ao livro didático. Conforme Ferreira (2008), no arquivo pessoal do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, constam referências diretas à influência inspiradora de documentos estrangeiros na construção da proposta de criação da política nacional do livro didático no Brasil, inclusive, do inquérito do BIE sobre os manuais escolares. Curiosamente,

⁵⁹ A Organização das Nações Unidas (ONU) é constituída por **órgãos** (assembleia geral, conselhos, secretariado...), **programas** (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud...), **fundos** (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef...), **comissões** (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal...), **departamentos** (Departamento de Assuntos Políticos – DPA...) e **agências especializadas** (Unesco...). O Grupo do Banco Mundial é uma das quinze agências especializadas que, embora tenham status de organizações independentes, trabalham junto com a ONU e integram o Sistema das Nações Unidas. Ver o organograma disponível em: <https://nacoesunidas.org/organismos/organograma/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

⁶⁰ Antes desse decreto-lei, cada estado da federação era responsável pela política do livro didático.

⁶¹ A partir de 1945, com a criação da Unesco, o Bureau passou a dividir com ela a organização da Conferência Mundial de Educação. Em 1969, o BIE foi incorporado à estrutura da Unesco e em 1999 tornou-se um instituto da referida Organização especializado em questões curriculares. Miores informações, consultar o site do BIE, disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>. Acesso em: 17 set. 2018.

também data de 1938, a Recomendação n. 15, do BIE acerca da “Elaboração, Emprego e Seleção de Manuais de Ensino” (INEP, 1965a).

Na década seguinte, com a criação dos organismos do Sistema ONU, a influência internacional no delineamento das políticas públicas educacionais do Brasil, em especial, no que se refere à política pública do livro didático, se dá de modo bem mais intenso e direto. Conforme observa Filgueiras (2011, p. 83):

[...] entre 1945, com o fim do Estado Novo, e meados dos anos 1960, durante a Ditadura Militar, o Ministério da Educação ampliou o diálogo, principalmente por meio do Inep, com Ministérios e instituições relacionadas à educação de outros países, com destaque para as parcerias com os Estados Unidos da América e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A seguir, analisaremos de modo mais detalhado o papel dessas organizações no estreitamento da relação entre a educação escolar e as exigências do mercado, na perspectiva do combate ao comunismo via supostas tentativas de aperfeiçoamento do sistema capitalista.

4.3.1 Do anticomunismo e desenvolvimentismo à ideologia neoliberal do Estado mínimo e de naturalização da ordem social vigente

Conforme visto na seção 4.2, em 1952, o educador Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, criando imediatamente a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), órgão responsável pela avaliação científico-pedagógica das obras didáticas destinadas ao ensino secundário e pela produção de guias didáticos voltados aos professores do referido ramo de ensino. Como já destacado, apesar de ter uma função diferente daquela atribuída à Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão também vinculado ao MEC e responsável pela autorização das obras didáticas a serem adotadas pelos sistemas de ensino, a Caldeme assumiu o protagonismo dos debates e das diretrizes acerca da política nacional do livro didático na década de 1950, ficando a CNLD praticamente restrita ao trabalho de controle ideológico imediato⁶² dos livros a serem utilizados nas escolas. Como destaca Filgueiras (2011, p. 142): “a função da CNLD era apenas a de assegurar que os livros didáticos seguissem os programas oficiais”.

⁶² É importante destacar que dos dezesseis critérios utilizados para a não autorização de livros didáticos, nove deles prezavam pelo nacionalismo/patriotismo, a harmonia entre as classes, a religiosidade, a “moral” e os “bons” costumes. Após essas exigências é que a legislação destacava como critérios também passíveis de eliminação das obras as questões técnico-científicas e pedagógicas. Ver: Brasil (1937; 1945).

Um dado importante a esse respeito é que, antes de assumir o Inep, em 1952, Anísio Teixeira atuou como conselheiro de educação superior da recém-criada Unesco, entre 1946 e 1948 (INEP, 2001, p. 208). Esse vínculo do futuro diretor do mais importante órgão de planejamento e pesquisas educacionais do país com a maior instituição internacional de educação favoreceu o estreitamento do diálogo e o trabalho conjunto entre o Inep e a Organização nos anos seguintes.

Dois exemplos podem ser dados a esse respeito. O primeiro se refere às recomendações da UNESCO para que os países-membros procedessem à revisão/avaliação dos manuais escolares, em especial, os livros de História e de Geografia, a fim de colocá-los a serviço de uma visão favorável aos organismos internacionais criados a partir de 1918, como é destacado no próprio documento.

De acordo com essa resolução, foi solicitado aos estados-membros que analisassem seus livros didáticos e apontassem em que medida e sob qual maneira tratam das instituições de cooperação internacional, de 1918 até o presente momento. Que lugar os livros e materiais didáticos dedicam às principais instituições de cooperação internacional que existiam em 1918 ou que foram criadas depois, principalmente a Organização das Nações Unidas e as instituições especializadas associadas a ela? Qual é a qualidade dos textos a elas destinados? Quais são os julgamentos emitidos sobre elas? Estão concebidos esses textos de modo que contribuam para o desenvolvimento da compreensão internacional? (UNESCO, 1951, p. 83, tradução nossa)⁶³.

Essa discussão acerca da revisão dos livros didáticos de História e Geografia, tendo em vista a necessidade de tolerância e cooperação internacional entre as nações se arrastava desde o final da Primeira Guerra Mundial. O Brasil, por exemplo, tinha assinado, em 1933, um acordo nesse sentido com a Argentina e com o México (FILGUEIRAS, 2011, p. 20, nota n. 18) e, inclusive, inserido no artigo 20, alínea g, do Decreto-lei n. 1.006/38, como um dos motivos para a não autorização de livros didáticos a incitação ao ódio “contra as raças e as nações estrangeiras” (BRASIL, 1938). No entanto, é por meio da pressão da Unesco junto aos países-membros que a recomendação ganhará contornos mais incisivos. O curioso é que, no caso do Brasil, apesar de a UNESCO sugerir que os países que já dispunham de uma comissão nacional voltada ao livro didático, caberia a ela a responsabilidade pelo trabalho de

⁶³ De conformidad con esa resolución, se pidió a los Estados miembros que examinaran sus libros escolares y determinasen en qué medida y de qué manera se ocupan de las instituciones de cooperación internacional desde 1918 hasta nuestros días. ¿Qué lugar conceden los manuales y los medios auxiliares de enseñanza a las principales instituciones de cooperación internacional que existían en 1918 o que fueron fundadas después, principalmente a la Organización de las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas que dependen de ella? ¿Cuál es la calidad de los textos a ellas consagrados? ¿Cuáles son los juicios que sobre ellas se emiten? ¿Están concebidos esos textos de modo que contribuyan al desarrollo de la comprensión internacional?

revisão dos manuais (UNESCO, 1951), preferiu-se ignorar a existência da CNLD⁶⁴ e se criar um órgão paralelo: a CALDEME. Como observa Filgueiras (2011, p. 83):

[...] é dentro desse contexto, sobre a necessidade de renovação dos métodos de ensino e atualização dos livros didáticos, que Anísio Teixeira, então diretor do Inep, criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), visando analisar os livros didáticos que estavam em circulação no país e propor a elaboração de novos guias e manuais de ensino para os professores.

O outro exemplo foi o papel da UNESCO na criação e no funcionamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão vinculado ao Inep, criado em 1956 e que, a partir de então, incorporou a Caldeme às suas atividades. Conforme Cunha (2002, p. 133-134):

[...] desde a posse de Anísio Teixeira à frente do INEP já se destacava a presença da UNESCO. Otto Klineberg, Charles Wagley e Jacques Lambert foram os técnicos da Unesco que tiveram influência na definição dos objetivos do CBPE e, juntamente com Andrew Pearse, Bertram Mutchinson e Robert James Havighurst, estiveram presentes nos primeiros anos de funcionamento desse Centro; aliás, a própria instituição do referido órgão resultou de um plano de cooperação entre o Inep e a Unesco, onde se previa, inclusive, a indicação de um membro da Direção de Programas do CBPE pelo organismo internacional.

Além dessa parceria com a UNESCO, o órgão comandado por Anísio Teixeira também manteve um diálogo estreito com editoras (nacionais e estrangeiras) e departamentos de ensino de outros países. De acordo com Filgueiras (2011), o intuito era, além de estruturar uma ampla biblioteca pedagógica, fazer um estudo comparativo entre os manuais do Brasil com os livros escolares de países como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos – sendo esses dois últimos países também fornecedores de programas de ensino. Em ambos os casos, o objetivo final era o aperfeiçoamento do material didático e dos programas de ensino praticados no Brasil.

Desse modo, seja por meio da compra de livros para a estruturação de sua biblioteca pedagógica, da solicitação de programas de ensino de países estrangeiros, da tradução e publicação de obras científicas e didáticas ou da avaliação e publicação de guias de ensino para os professores, a CALDEME protagonizou as iniciativas acerca do livro didático no Brasil entre a sua criação, em 1952, e o início da Ditadura Militar, em 1964. Como observa Filgueiras (2011, p. 142), ao tratar sobre as análises dos livros didáticos de História e

⁶⁴ Sobre a secundarização da CNLD na política do livro didático a partir do fim do Estado Novo, ver: Filgueiras (2011, p.79; 84-89).

Geografia feitas, respectivamente, pelos professores Guy de Hollanda e Jaime B. da Fonseca, sob encomenda do INEP/CBPE/CALDEME⁶⁵:

Os estudos elaborados por esses professores e publicados em forma de livros, produzidos pela Caldeme e distribuídos gratuitamente pelo CBPE para as bibliotecas dos cursos de formação de professores, foram produzidos para serem guias, para divulgar ideias, com a função de orientar futuros professores, autores e editores na escolha e elaboração dos manuais escolares, baseados em nova concepção da educação.

Essa “nova concepção de educação”, por sua vez, estava intimamente ligada ao contexto internacional da Guerra Fria, no interior da qual, os Estados Unidos da América, por um lado, e a União Soviética, por outro, disputavam potenciais zonas de influência para os seus projetos societários. No interior desse processo, observa Cunha (2002), o Brasil estava ao lado do bloco capitalista, liderado pelo governo estadunidense, e se integrava totalmente aos projetos de luta contra o suposto perigo comunista aos países latino-americanos.

Duas medidas intercaladas e voltadas a esse fim foram os investimentos na industrialização do país e a tentativa de adequação da educação escolar às exigências do mercado de trabalho em crescimento. A primeira iniciativa, que ficou conhecida como projeto nacional-desenvolvimentista, procurava superar a condição de mero fornecedor de matéria-prima dos países latino-americanos, a partir da cooperação internacional voltada a um amplo investimento na industrialização desses países, sob a liderança do Estado como ente planejador e regulador das políticas econômicas. Isso, conforme o pensamento desenvolvimentista elaborado no interior de um órgão regional da ONU, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), resultaria na consolidação do capitalismo e em melhores condições materiais de vida para a população (CHAVES, 2002).

Aliado ao desenvolvimento econômico, por sua vez, estaria o investimento em um modelo de educação escolar pautado na formação de mão de obra qualificada para atender as novas exigências do mercado de trabalho em expansão⁶⁶. Assim, conforme Chaves (2006, p. 718):

[...] o Inep, por intermédio de Anísio Teixeira, ao vincular os objetivos da escola aos interesses do desenvolvimento econômico, revela sua sintonia com o pensamento desenvolvimentista formulado no Iseb e reforça a hipótese de que este, de algum modo, podia ser considerado como um

⁶⁵ Segundo Filgueiras (2011), apesar de ter encomendado estudos sobre as várias disciplinas, a CALDEME publicou apenas os resultados acerca das duas matérias escolares priorizadas pela recomendação da UNESCO (História e Geografia), dado que revela a influência dessa Organização na política do livro didático dos anos de 1950 no Brasil.

⁶⁶ Ver a respeito o discurso de posse de Anísio Teixeira como diretor do Inep: (TEIXEIRA, 1952).

espaço de irradiação de algumas ideias que influenciaram a produção de uma política educacional de base pragmatista.

Desse modo, juntos, educação e desenvolvimento econômico industrial forneceriam as bases para o afastamento do perigo de revoluções populares e, portanto, do comunismo. Cunha (2002) observa que é explícita a meta de combate ao suposto perigo comunista, sob a alegação de defesa e conservação da democracia, no que se refere ao auxílio econômico dos países ricos para a industrialização dos Estados em desenvolvimento. Já no que tange aos auxílios para a educação, destaca o autor (2002, p. 138):

[...] cabe destacar, diante das observações que fizemos a respeito da influência da Unesco, que, segundo nos parece, o auxílio fornecido ao setor da educação também visaria atingir a meta de conservação da democracia – nos termos aqui utilizados.

Pensamos que o referido autor tem razão, uma vez que, apresentando o documento **Conferências Interamericanas de Educação: recomendações (1943-1963)**, o então diretor do Inep, Carlos Pasquale (1965b, p. VII, grifo nosso), assim se pronuncia:

A Conferência de Punta del Este representa, para a educação e para muitos outros problemas, o início de uma nova era, em que a abundante retórica que envolve declarações anteriores é substituída pela manifesta vontade de efetivar e cumprir o convencionado . [...] Em Punta del Este nasce a Aliança Para o Progresso com características muito promissoras e redige-se a Carta em que se formulam proposições bastante claras e objetivos bem definidos em relação aos vários itens do temário. [...] Em Punta del Este chega-se conscientemente à conclusão de que *os altos e nobres propósitos da Conferência — preservação da liberdade e consolidação da democracia na América Latina — serão atingidos através do desenvolvimento econômico e social e que, para forjar esse progresso, a educação é instrumento de fundamental importância.*

No entanto, a influência de organismos internacionais, em especial, daqueles ligados à ONU, na política do livro didático não se limita à gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep. Como destaca Filgueiras (2011, p. 150): as “recomendações da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, tornar-se-iam fundamentais para as políticas do livro didático durante a Ditadura Militar”.

Na referida conferência, foi aprovada a Recomendação n. 48, a qual versava sobre a “Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de Ensino Primário” (INEP, 1965, p. 152-158). Entre as preocupações da Unesco e do Bureau Internacional de Educação expostas no documento, destacam-se a necessidade de ampliação da gratuidade dos manuais escolares, especialmente, para as crianças carentes, a redução do preço para as famílias que precisassem

comprar os livros e a qualidade técnica e didática do produto. Neste último quesito, o documento incentivava, inclusive, a cooperação e a assistência entre os Ministérios da Educação dos diferentes países e os órgãos intergovernamentais nas diversas etapas de produção do material didático.

Assim, seguindo as recomendações da UNESCO, a Ditadura Militar focou a política do livro didático na distribuição gratuita dos manuais para as crianças carentes e no estreitamento de parcerias entre o Estado e o mercado editorial como forma de baratear o preço das obras didáticas, sendo a política de coedição das obras o principal marco desse período. Por meio dessa política, o Estado brasileiro financiava a produção editorial de livros didáticos, previamente submetidos à sua avaliação pelas editoras, e se comprometia em comprar, no mínimo, um quinto da publicação.

No que tange à cooperação e influência internacional, o acordo MEC/USAID/SNEL é bastante ilustrativo não apenas de como as recomendações da Unesco ecoavam no interior da política educacional brasileira, mas também, do lugar do Brasil na Guerra Fria, tendo em vista que a parceria se dava entre o MEC e um órgão de governo dos Estados Unidos da América. Por meio desse acordo, como já destacamos, o MEC entraria com o investimento financeiro e o SNEL e a USAID com assessoria e assistência técnica ao Ministério e às editoras na publicação das obras didáticas a serem distribuídos gratuitamente para as escolas.

Se até a criação do PNLD, em 1985, a Unesco protagonizou a influência internacional na política pública do livro didático no Brasil, a partir desse período seu reinado teve de ser compartilhado com outra agência especializada do Sistema ONU: o Banco Mundial. Apesar de nas primeiras décadas de sua existência a educação, assim como a saúde, não constar na lista das áreas aptas a receberem os empréstimos do referido organismo, justamente por tratar-se de um banco, a partir do final dos anos 1960, o cenário ligeiramente se inverte. Como observa Leher (1999, p. 26):

[...] esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, esta instituição considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contrassenso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento. Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada.

No caso da política pública nacional do livro didático no Brasil, embora somente na década de 1990 o Banco Mundial faça investimentos financeiros diretos no setor, sua presença se deu desde o início do PNLD, uma vez que, em seu primeiro ano de funcionamento (em 1986), o Programa distribuiu 43% dos manuais escolares para a região Nordeste, lócus de projetos educacionais financiados pelo Banco. Assim, como observa Cassiano (2007, p. 25):

[...] ao que tudo indica, além dos objetivos assistencialistas, o PNLD, na sua implementação, também já sinalizava o atendimento às recomendações técnicas do Banco Mundial, dada a ênfase do atendimento ao Nordeste, por meio de projeto financiado pelo Banco.

Nos anos seguintes, o papel dos organismos internacionais na educação brasileira e, conseqüentemente, na política pública nacional do livro didático só viria a crescer. Signatário da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**⁶⁷, o Brasil procurou adequar-se às suas exigências, sendo uma das iniciativas a esse respeito⁶⁸ a imediata elaboração do **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Nesse documento, em perfeita sintonia com a ideologia neoliberal de adequação da escola às exigências do mercado de trabalho e da simples reprodução da ordem social vigente⁶⁹, o livro didático aparece como um dos pontos críticos da Educação Básica nacional que merece atenção em sua forma (aspectos físicos), conteúdo “(fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, *elementos ideológicos implícitos e explícitos*)” e método “(capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores)” (BRASIL, 1993, p. 25), (grifo nosso).

Chama-nos a atenção o fato de que, entre os pontos relacionados à qualidade do conteúdo do livro didático estão os “elementos ideológicos implícitos e explícitos”. Embora vago e aberto a diversas possibilidades interpretativas no contexto imediato do enunciado, se tomarmos essa exigência no conjunto do documento e, principalmente, das condições de produção do referido discurso, teremos uma pista interessante para a sua compreensão. Ao

⁶⁷ Documento oriundo da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março 1990, e organizada pelos seguintes organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

⁶⁸ Dizemos isso porque toda a política educacional seguinte será afinada às diretrizes neoliberais da Declaração de Jomtien, inclusive a nova LDB, aprovada em dezembro de 1996.

⁶⁹ Embora faça parte da função social da escola, como instituição especializada na transmissão do patrimônio cultural historicamente acumulado, a lida dialética com a conservação e a produção do novo necessário à continuidade/reprodução do ser social, no âmbito do neoliberalismo essa função é convocada a ser predominantemente conservadora do *status quo*.

destacar: “a despeito da notável expansão quantitativa do sistema educacional, faz-se necessário adaptá-lo às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (BRASIL, 1993, p. 22), parece-nos que os “elementos ideológicos implícitos e explícitos” passíveis de desqualificar o material didático são aqueles que não estejam afinados com a defesa, implícita ou explícita, do capitalismo como o sistema social portador dessas características: “economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo”.

É importante destacar que esse discurso se dá no contexto do triunfo do neoliberalismo como ideologia e política econômica no Brasil e na correspondente tentativa de naturalização da ordem social vigente como o único projeto de sociedade historicamente viável, mesmo que defeituoso e carente de aperfeiçoamento. Isto é, com o fim da Guerra Fria, marcado pela queda do Muro de Berlim, os ideólogos do fim da história naturalizam as relações sociais, atribuindo ao capitalismo a condição de sistema-espelho de uma suposta natureza humana movida pela competitividade, cujo estímulo é a desigualdade social e a possibilidade, mesmo que apenas abstrata, de tornar-se senhor dos outros.

Nesse cenário, as políticas educacionais que, no início da segunda metade do século XX, eram pensadas em estreita relação com um projeto nacional-desenvolvimentista, no qual o Estado assumiria a função de principal agente regulador, planejador e condutor de políticas econômicas, agora se alinham ao receituário do Consenso de Washington, estruturado na desresponsabilização social do Estado e na suposta autorregulação do mercado.

Assim, se nas décadas de 1950 a 1970, no auge da Guerra Fria, o olhar estrangeiro para a América Latina era guiado pelo financiamento de políticas sociais que interditassem qualquer influência da União Soviética, a partir da década de 1980, com o enfraquecimento da ofensiva socialista, o interesse dos Estados Unidos da América, através dos organismos internacionais do Sistema ONU alinhados a esse país, se voltou completamente para a implementação das políticas neoliberais.

Nesse período, a América Latina passava por uma crise avassaladora, marcada pelo endividamento externo, a estagnação econômica e por altíssimas taxas de inflação (BRESSER-PEREIRA, 1991; BATISTA, 1994). É como explicação ao porquê de tamanha crise e apresentação de supostas soluções a ela que, conforme os autores, surge a abordagem que ficou conhecida como Consenso de Washington. Segundo Batista (1994, p. 6):

O valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes

diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial.

A novidade do Consenso de Washington, observa o autor, não são as proposições, muitas das quais já faziam parte das recomendações frequentes de diferentes organismos internacionais, e sim, o consenso em torno do agrupamento delas.

Esse conjunto de elementos “digno” de consenso foi resultado de uma reunião ocorrida em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos da América, da qual participaram, além de economistas da América Latina, “funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos” (BASTISTA, 1994, p. 5).

Para os burocratas de Washington as causas da crise econômica na América Latina, no interior da qual situava-se o Brasil, estava alicerçada no modelo de Estado (planejador, regulamentador e provedor de políticas socioeconômicas), sem qualquer relação com a crise estrutural do capital da década de 1970 (alta no preço do barril de petróleo, elevação da taxa de juros e o consequente endividamento dos países latino-americanos).

Partindo desse falso diagnóstico, as dez⁷⁰ medidas prescritas no Consenso de Washington concentram-se, conforme Bresser-Pereira (1991) e Batista (1994), em dois blocos: a redução do Estado à condição de agente garantidor da lei e da ordem (Estado mínimo) e a absolutização do mercado como entidade autorregulável.

É, pois, sob essas bases que organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO patrocinam eventos educacionais mundiais, como a Conferência de Jomtien, e compartilham a influência externa nas políticas em educação do Estado brasileiro a partir da década de 1990.

No caso do Banco Mundial, seu papel é tão acentuado que Leher (1999, p. 19), ao tratar sobre a influência dele na América Latina e na África Subsaariana, denomina-o, ironicamente, de “o ministério mundial da educação dos países periféricos”.

No Brasil, embora a atuação dos organismos internacionais se dê antes e depois da década de 1990, foi nesse período que eles consolidaram a sua influência e notabilidade, de tal modo que uma ex-secretária executiva do MEC chegou a afirmar, conforme Machado (2000,

⁷⁰ As reformas eram as seguintes: 1) erradicação do chamado déficit público (ajuste fiscal); 2) redirecionamento das prioridades do gasto público; 3) regressividade tributária; 4) liberalização financeira; 5) regime cambial competitivo; 6) liberalização comercial; 7) eliminação das restrições ao capital estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulamentação da economia e 10) protecionismo ao direito de propriedade intelectual. Ver a respeito: Bresser-Pereira (1991, p. 6) e Batista (1994, p.18-25).

p. 42 apud CASSIANO, 2007, p. 38): “1990 foi a década da educação e dos organismos internacionais”.

Como mostram estudos como os de Leher (1999) e Altmann (2000), de fato, essas instituições tiveram papel decisivo nas políticas educacionais da década de 1990, a exemplo da reformulação curricular, das iniciativas de desresponsabilização da União para com o financiamento e a gestão da Educação Básica, do redesenho do PNLD e da criação de mecanismos de quantificação da aprendizagem via avaliação em larga escala. Nesse período, como observa Cassiano (2007), o MEC incorporou não apenas as prescrições do Banco Mundial, mas também alguns de seus assessores brasileiros, a exemplo do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, com vasta experiência nos trâmites de Washington desde a década de 1970, e da representante do governo na Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), Guiomar Namó de Mello, que na primeira metade da década de 1990 tinha atuado como especialista sênior de educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

No entanto, a influência neoliberal nas políticas educacionais do Estado brasileiro não cessou com o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, em 2002. Pelo contrário, como observa Davies (2016, p. 41), ao comparar as políticas em educação dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) com a atuação do Partido dos Trabalhadores (PT):

[...] apesar de o PT e seus aliados terem enfatizado muito o caráter neoliberal das gestões do PSDB e que o governo do PT seria diferente, as suas políticas educacionais (e também outras) foram semelhantes às do PSDB em muitos aspectos. Neste sentido, representaram e representam uma continuidade (e às vezes aprofundamento), se bem que com algumas diferenças, ou descontinuidades.

Para ficarmos no campo das questões apontadas anteriormente, basta lembrarmos que, se a UNESCO teve papel de destaque na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, não foi menor a sua influência na política curricular dos governos seguintes, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como aponta Bittencourt (2017). Analisando as disputas em torno da elaboração do referido documento, destaca a autora (2017, p. 566): “concluímos, portanto, que, na arena da política curricular, venceram os agentes [...] que têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados”.

Os agentes a que a autora se refere são: a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Da primeira instituição a BNCC teria

sofrido influência explícita tanto do **Glossário de Terminologia Curricular**⁷¹, como também do documento **Educação para a Cidadania Global**, publicação na qual a Unesco condensa suas diretrizes acerca de uma educação mundial supostamente “[...] humanista, inclusiva, intercultural, baseada na sustentabilidade, na aprendizagem ao longo da vida, baseada em competências” (BITTENCOURT, 2017, p. 562). Já da OCDE, conforme a autora, a influência vem do documento **Competência global para um mundo inclusivo**⁷², no qual a Organização apresenta o que seriam as competências globais necessárias para que a educação mundial possa formar pessoas adaptadas às exigências do mundo contemporâneo.

Com relação ao Banco Mundial, cuja presença nos anos 1990 foi marcante na gestação e implementação de políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e na correspondente desresponsabilização da União para com o financiamento e a gestão da Educação Básica, sua influência permanece intensa, uma vez que, nos governos seguintes, tais políticas não só foram mantidas, como também aprofundadas. Um exemplo disso foi a transformação do Fundef, em 2007, no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e das iniciativas de adequação dos sistemas de ensino aos padrões de eficiência e gestão de resultados.

É ilustrativo dessa continuidade o elogio feito pelo Banco Mundial ao governo do PT pela iniciativa de não só manter os mecanismos de avaliação externa criados no governo anterior, como também, de reformulá-los e aprofundá-los, a exemplo da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como observam Mota e Maués (2014), ao analisarem o documento **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**⁷³, em que o Banco faz um balanço dos resultados das políticas educacionais implementadas no Brasil entre 1990 e 2010: “[...] continuando nos elogios a respeito do assunto, o BM nos informa que a Prova Brasil/Provinha Brasil e o IDEB se constituem em uma prática avaliativa ‘superior à prática atual dos EUA e outros países da OCDE’”.

Mais recentemente, já no governo ilegítimo de Michel Temer, o Banco Mundial não apenas elogiou a reforma do Ensino Médio, como também garantiu financiamento de 250 milhões de dólares para a sua implementação. Na avaliação do diretor do Banco Mundial para o Brasil, o senhor Martin Raiser, trata-se de uma “reforma educacional histórica” que o

⁷¹ Publicação do Bureau Internacional de Educação (BIE) que, desde 1999, atua como um órgão especializado da Unesco voltado a questões como conteúdos educacionais, métodos e estratégias de ensino e desenvolvimento curricular.

⁷² Tradução livre nossa para o título original em inglês: **Global competency for an inclusive world**.

⁷³ O título da publicação original em inglês é: **Achieving world class education in Brazil: the next agenda**.

Organismo tem orgulho de apoiá-la, uma vez que a mesma “ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo”⁷⁴.

Quanto ao livro didático, Cassiano (2007) observa que a influência estrangeira na referida política não se restringe aos conhecidos organismos internacionais, merecendo destaque, também, no início do século XXI, o papel das multinacionais do ramo de didáticos, seja na aquisição de importantes editoras nacionais outrora de caráter familiar, seja na realização de grandes eventos voltados ao professorado, a exemplo dos Congressos Internacionais de Educação promovidos pela editora Moderna, comprada em 2001 pelo grupo espanhol Prisa, maior conglomerado de comunicação da Espanha, que tem como braço editorial a Editora Santillana.

Como se vê, as políticas educacionais do Estado brasileiro, no interior das quais situa-se a política nacional do livro didático, não podem ser pensadas de forma isolada, seja no que diz respeito às condições sócio-históricas nas quais se inserem, seja no tocante ao peso da influência internacional em sua concepção e desenvolvimento. Conforme demonstramos ao longo dessa seção, se no início da segunda metade do século XX tais políticas eram pensadas em estreita relação com um projeto nacional-desenvolvimentista, no qual o Estado assumiria a função de principal agente regulador, planejador e condutor de políticas econômicas, a partir dos anos 1990 elas são alinhadas à ideologia neoliberal do Estado mínimo e da formação imediata de mão de obra barata para o precário mercado de trabalho. Como observa Batista (1994, p. 7):

[...] o colapso do comunismo na Europa central e a desintegração da União Soviética, somados à adesão do socialismo espanhol e francês ao discurso neoliberal, facilitaria a disseminação das propostas do Consenso de Washington e a campanha de desmoralização do modelo de desenvolvimento, inspirado pela Cepal, que se havia montado na América Latina sobre a base de capitais privados nacionais e estrangeiros e de uma participação ativa do Estado, como regulador e até empresário.

Assim, se nas décadas de 1950 a 1970 a ofensiva socialista era combatida com políticas sociais desenvolvimentistas, nas décadas seguintes o suposto perigo comunista é interditado a partir do discurso neoliberal que tenta naturalizar o capitalismo, vendendo-o como um sistema social eterno porque compatível com uma suposta natureza humana movida pelo egoísmo e pela competição.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 18 ago. 2018.

É, pois, sob essas bases que se redesenha e se amplia a política pública nacional do livro didático no Brasil, no interior da qual estão os livros de Sociologia, nossa materialidade discursiva.

4.4 O PNLD e a produção e circulação de livros didáticos no Brasil

Ao longo de sua existência, o PNLD sofreu várias reformulações. Mesmo que consideremos apenas de 1985 a 2017, período em que o nome do Programa permaneceu o mesmo, teremos registradas as marcas de cada governo. Vejamos: criado no governo Sarney (1985-1989), o PNLD ficou até 1993 (penúltimo ano do governo Itamar Franco) sem vinculação orçamentária, sendo desse governo a definição do seu financiamento via salário-educação. No governo seguinte, a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Programa é redesenhado, sendo a avaliação pedagógica das obras e a consequente publicação do Guia de livros didáticos a sua principal marca.

Coube ao governo Lula aprimorar o processo de avaliação pedagógica, criar o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), garantir a distribuição de livros didáticos específicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA⁷⁵) e contemplar a aquisição de obras para novos componentes curriculares, a exemplo dos livros de Inglês e Espanhol.

Nos governos Dilma foram criados dois novos programas: o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), destinado ao atendimento de estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental das escolas rurais, e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização na Idade Certa (PNLD Pnaic), voltado à distribuição de obras para os estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Durante o governo ilegítimo de Michel Temer, por meio do Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD passou a chamar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa mudança agrupa em um único programa as iniciativas outrora voltadas à aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos e aquela dedicada à aquisição e distribuição de obras literárias, pedagógicas e de outros recursos de ensino (o Programa Nacional Biblioteca na Escola, PNBE).

⁷⁵ Isso se deu em dois momentos: através da criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e mediante a conversão deste no PNLD EJA, contemplando, assim, além da doação de livros para as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), a distribuição para as escolas públicas que de Ensino Fundamental que ofertam a referida modalidade de ensino. Ver a respeito: Brasil (2014).

Além da unificação dos programas do livro e da mudança de nomenclatura, o referido decreto trouxe como novidades: 1) a distribuição de obras didáticas também para a Educação Infantil, universalizando o atendimento para toda a Educação Básica; 2) a inclusão, no PNLD, das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que mantenham convênio com o Poder Público; e 3) a garantia de participação das instituições privadas no processo de avaliação pedagógica das obras didáticas a serem adquiridas pelo governo. As duas últimas alterações abrem espaço para que as instituições privadas sejam não apenas beneficiadas com a distribuição gratuita de obras didáticas, mas também participem da definição dos livros que poderão ser utilizados pelos estudantes das escolas públicas, na medida em que se garantiu a elas o direito de fazer parte do processo de avaliação pedagógica das obras.

Essas mudanças não são fruto apenas da criatividade de cada governo, e sim, representam o resultado das disputas e interesses das mais diversas ordens que perpassam a referida política pública. Um exemplo a esse respeito foram as reivindicações da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrelivros), em parceria com a Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrale), através de documento intitulado **Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil**, encaminhado ao presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, em dezembro de 2002 (CASSIANO, 2007). Ao pautar suas demandas através de suas entidades representativas, autores e editores de livros didáticos exerceram forte pressão junto ao novo governo, imprimindo, junto com ele, sua marca na política pública nacional do livro didático no Brasil.

4.4.1 As etapas de funcionamento do PNLD e o controle estatal da produção e circulação de livros didáticos no Brasil

Embora passe por constante ampliação e aperfeiçoamento, a estrutura de funcionamento do PNLD permanece basicamente a mesma, desde a criação da avaliação pedagógica, em 1996, e a correspondente publicação do Guia de livros didáticos. Atualmente, para participar do Programa, as editoras precisam inscrever suas obras durante o período aberto para esse fim, via edital de convocação, publicado pelo MEC. No edital são definidos, entre outros elementos, os prazos para inscrição e entrega das obras para avaliação, as características físicas dos livros impresso e digital, todas as etapas do processo de seleção, os critérios de eliminação das obras, bem como os princípios e os critérios de avaliação de cada área do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares.

Uma vez inscritas e validadas, as obras didáticas são submetidas à avaliação pedagógica sem a presença de elementos que possibilitem a identificação da autoria, o nome da coleção e/ou da editora responsável. Essa etapa, coordenada pelo MEC, conta com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES), que formam equipes técnicas com professores de seus quadros, professores convidados de outras IES e da Educação Básica. A equipe de avaliação dá parecer pela aprovação, reprovação ou aprovação condicionada à correção de falhas pontuais e elabora o Guia de livros didáticos, contendo resenha acerca de cada componente curricular aprovado.

Concluída essa etapa, o Ministério da Educação publica a lista das obras aprovadas e dá prosseguimento ao processo de habilitação das mesmas, mediante a entrega, pelos editores, da documentação pertinente ao andamento da avaliação.

Após essa etapa, finalmente as obras são escolhidas pelos docentes. Nesse momento, as escolas, através de seus diretores, registram no sistema online do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) as duas obras escolhidas para cada componente curricular, sendo uma como primeira opção e outra como segunda opção.

Essa medida serve para auxiliar o FNDE na etapa seguinte: o processo de negociação com o mercado editorial. Isto é, a depender do andamento da pactuação de preços entre o MEC e as editoras, o governo pode comprar os livros da primeira ou da segunda opção do professorado. Persistindo o impasse, o MEC escolhe as obras mais solicitadas em cada região.

Passadas todas essas etapas, o governo adquire as obras e as distribui junto às redes de ensino de todo o país, conforme os dados estudantis registrados no Censo Escolar do ano anterior. Anualmente, o Ministério procede à reposição de obras com a finalidade de suprir as carências surgidas pela dinamicidade da vida escolar.

Através desse processo, o Estado tem um papel fundamental no controle da forma e do conteúdo dos livros didáticos que chegam aos milhões de estudantes da Educação Básica pública. Como vimos, antes de chegar às mãos do professorado como possibilidade de recurso didático, o livro passa por um processo de avaliação pedagógica coordenado pelo MEC. Assim, o controle por parte do Estado começa na própria elaboração do edital de convocação das editoras, conforme relatado no Guia do livro didático de Sociologia para o PNLD 2012⁷⁶:

O Edital é o instrumento de chamada pública para a inscrição dos livros. Em suas páginas são apresentados os princípios e critérios para avaliação das obras didáticas. É um documento cuja formulação exige muito cuidado, pois

⁷⁶ Fazemos referência ao PNLD 2012, mas esse mesmo ritual é seguido pelas demais edições do PNLD, tanto no que se refere à disciplina em análise, como também aos demais componentes curriculares.

é peça fundamental que orienta todo o processo de avaliação dos livros (BRASIL, 2011, p. 8).

Esse documento, que é elaborado pelo MEC, conta com a assessoria temática de uma comissão técnica formada por um especialista para cada componente curricular avaliado. Além dessa assistência temática, a comissão técnica tem a incumbência de orientar, supervisionar e validar todo o processo de avaliação pedagógica de uma dada edição do PNLD.

Pelo Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, a escolha dos membros da comissão técnica deixa de ser uma indicação direta do Ministro de Estado da Educação, conforme previsto no Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), e passa a ser uma escolha do Ministro a partir da indicação das seguintes instituições:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
- III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
- VI - Conselho Nacional de Educação;
- VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
- IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999 (BRASIL, 2017, art. 12).

Ao estabelecer tanto os critérios técnicos, como também os princípios didático-pedagógicos relacionados a cada área de conhecimento e a seus respectivos componentes curriculares, o edital acaba sendo uma bússola para a atividade intelectual de autores e editores que desejam ver suas obras aprovadas e adquiridas pelo PNLD.

No caso dos livros didáticos de Sociologia, em entrevista aos seus autores, Fontes (2019) constata que quatro das cinco obras participantes do PNLD 2018 surgiram motivadas pela possibilidade de participação no Programa. E mesmo as obras com edições anteriores à entrada da Sociologia no PNLD, a exemplo dos livros **Sociologia para o Ensino Médio**⁷⁷ e **Sociologia para jovens do século XXI**, ao participarem do mesmo, elas não escapam de seus condicionamentos, seja através da necessidade de adequação às exigências gerais, seja por meio das atualizações motivadas pelos pareceres técnicos do processo de avaliação do PNLD.

⁷⁷ Embora tenha sido aprovada nas edições de 2012 e 2015 do PNLD Sociologia, essa obra foi reprovada na edição 2018.

Assim, o edital acaba sendo um componente importante para compreendermos as condições de produção do discurso dos livros didáticos, pois ele condiciona não somente o trabalho de autores e editores, mas igualmente todo o esforço de análise da equipe técnica de avaliação, uma vez que a própria Ficha de Avaliação Pedagógica⁷⁸ a partir da qual os pareceristas analisam as obras é elaborada com base no edital.

No caso do livro didático de Sociologia, em suas três edições, a composição da equipe de avaliadores, que se dá sob a responsabilidade da coordenação de área⁷⁹, tem buscado contemplar, além da exigência de formação específica em Ciências Sociais, a representatividade das cinco regiões do país e, sobretudo, o vínculo dos pareceristas com o ensino de Sociologia, seja na Universidade, seja na Educação Básica.

A partir do final de 2015, com a publicação da Portaria n. 51, de 16 de dezembro do referido ano, o MEC instituiu o **Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura e de Conteúdos de Recursos Educacionais Digitais**, passando a dispor de um cadastro nacional de avaliadores. Com esse cadastro, metade da equipe de pareceristas deixou de ser escolhida pela Universidade diretamente responsável pela avaliação, sendo agora sorteada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) entre os especialistas cadastrados no Banco.

Até o PNLD 2015, as universidades responsáveis pelo processo de avaliação pedagógica de cada componente curricular eram escolhidas diretamente pelo MEC. A partir de então, o Ministério passou a fazer a contratação das mesmas via edital de Chamada Pública de candidaturas e seleção de propostas. Assim, as IES passaram a ser escolhidas com base em critérios avaliativos eliminatórios, classificatórios e de desempate, relacionados tanto ao que propõem para a avaliação pedagógica das obras, como também para a confecção do Guia de livros didáticos⁸⁰.

Nos três processos de avaliação dos quais o livro didático de Sociologia participou, as instituições responsáveis pela avaliação foram, respectivamente: Universidade Federal do Rio

⁷⁸ Além de elementos específicos de cada componente curricular, a ficha contempla critérios comuns de respeito à legislação, rigor teórico-conceitual, adequação da linguagem, dos argumentos e das estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, correção ortográfica e gramatical, qualidade gráfica e nível das orientações destinadas aos professores.

⁷⁹ Além da comissão técnica já referida, são formadas duas coordenações para a avaliação de cada componente curricular: a coordenação institucional, responsável pela gestão administrativa, e a coordenação de área, responsável pela coordenação pedagógica do processo de avaliação, inclusive, a composição da equipe de pareceristas. Diferentemente da comissão técnica, cujo membro é indicado, as coordenações participam de Chamada Pública na qual as instituições de ensino superior apresentam candidatura para o componente curricular que desejam avaliar.

⁸⁰ Ver o edital da Chamada Pública SEB/MEC n. 42/2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2016-pdf/45601-chamada-publica-pnld2018-versao-atualizada-pdf/file>. Acesso em: 25 ago. 2018.

de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A representante das Ciências Sociais indicada para a comissão técnica no PNLD 2012 foi a professora Simone Meucci, da UFPR, e nos dois últimos processos, a professora Anita Handfas, da UFRJ. Ambas as pesquisadoras são bastante conhecidas por aqueles que lidam com o ensino de Sociologia. A primeira tem seu nome associado à sua dissertação de mestrado, na qual analisou o processo de institucionalização da Sociologia no Brasil a partir dos manuais didáticos da disciplina publicados no primeiro período de obrigatoriedade nacional (1925-1942). Já a segunda, é uma das coordenadoras do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES), da Faculdade de Educação da UFRJ, o qual se constitui em um dos principais banco de dados online sobre o ensino de Sociologia no Brasil.

Em suas três edições, o PNLD Sociologia envolveu 61 pessoas no processo de avaliação. Dessas, 18 participaram de duas das três edições e três pessoas participaram de todas as edições do Programa. Entre as pessoas que participaram de mais de uma edição do PNLD Sociologia, 90% delas foi como parecerista. Embora os dados em conjunto sugiram uma renovação do quadro de avaliadores, quando vistos separadamente eles indicam que, na última edição do Programa, metade dos pareceristas já havia participado de alguma das edições anteriores. Isso mostra que, mesmo o processo de avaliação tendo sido coordenado por diferentes IES em cada edição e sofrido mudanças com a criação da Chamada Pública para as universidades e a reserva de 50% das vagas para os pareceristas do Banco de Avaliadores, há certa continuidade na equipe de especialistas envolvida na definição dos livros didáticos de Sociologia que poderão ser escolhidos pelos professores da rede pública de ensino.

Analisando a composição das Comissões Técnicas de Avaliação das edições de 2012 e 2015 do PNLD Sociologia, Engerroff (2017, p. 90) destaca que, embora exista “uma confluência de agentes de diferentes campos” nesse processo, tendo em vista o envolvimento de profissionais tanto da Educação Superior como da Educação Básica, “[...] a vinculação que prepondera é do subcampo do ensino de sociologia, enquanto campo científico”. Embora não seja um problema em si, essa situação é um indicativo, entre outros elementos, do descompasso ainda existente entre as condições de exercício da docência nos diferentes níveis de ensino, seja na produção de material didático, seja na sua avaliação. Pois como conclui a autora (2017, p. 90): “[...] As avaliações dos livros, em último termo, passam pela aprovação do subcampo, formado por especialistas, centralizando o formato e os conteúdos dos livros didáticos – e, por conseguinte, do ensino de sociologia”.

Se comparada com os demais componentes curriculares da área Ciências Humanas, a Sociologia foi a disciplina com a menor quantidade de livros didáticos inscritos e aprovados em cada edição do PNLD, conforme se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 1 – Obras da área Ciências Humanas participantes nas três últimas edições do PNLD para o Ensino Médio.

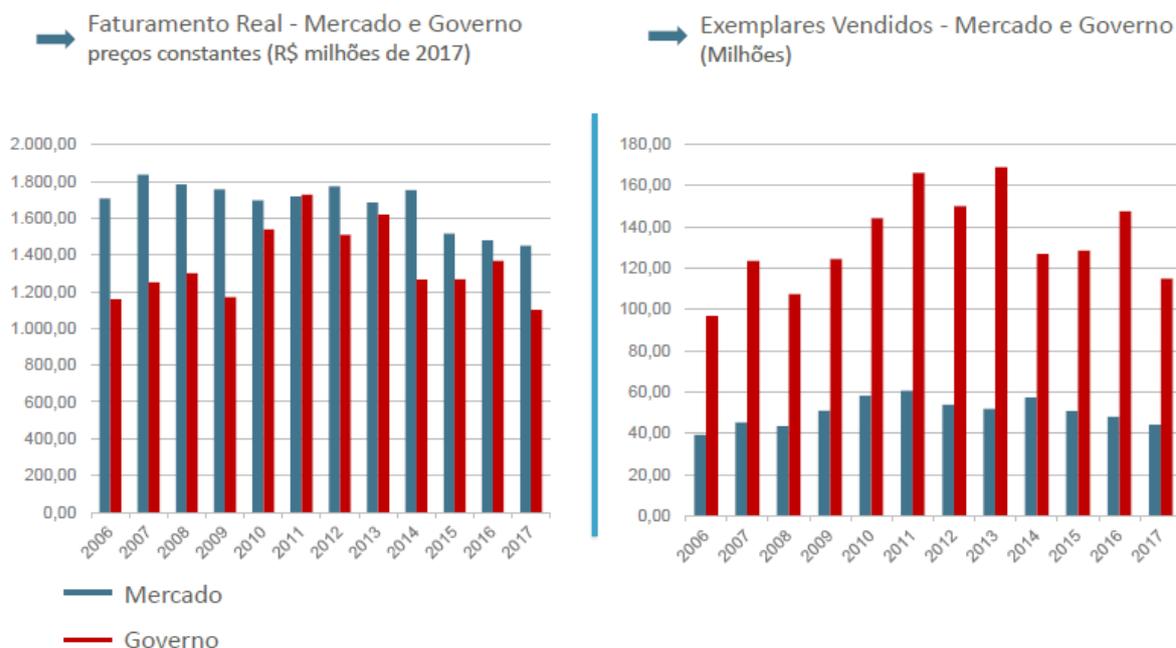
Componente Curricular	PNLD						TOTAL	
	2012		2015		2018		Inscritos	Aprov.
	Inscritos	Aprov.	Inscritos	Aprov.	Inscritos	Aprov.		
Sociologia	14	2	13	6	12	5	39	13
Filosofia	15	3	13	5	13	8	41	16
Geografia	18	14	20	18	17	14	55	46
História	24	19	21	19	19	13	64	51

Fonte: pesquisa realizada pelo autor a partir dos Guias de livros didáticos.

Os dados, que contabilizam a participação da mesma obra em mais de uma edição do Programa, abrem caminho para várias interpretações. Entre as leituras possíveis, queremos destacar o fato de que, com exceção da Filosofia, que manteve o ritmo de crescimento desde o PNLD 2012, todas as outras disciplinas registraram diminuição na quantidade de obras aprovadas, inclusive, no caso da Sociologia, com a reprovação de uma obra presente nas duas edições anteriores. Como o acesso aos pareceres de reprovação é restrito aos autores e editores, e não houve mudanças substanciais entre as edições do Programa, fica difícil explicar com exatidão o motivo pelo qual uma obra recebeu parecer favorável em um momento e foi banida do PNLD na edição seguinte. Algumas pistas encontram-se no fato de que cada nova edição do PNLD corresponde a um novo processo avaliativo das obras, inclusive, com pareceres de avaliadores que não participaram das edições anteriores e, como demonstra Fontes (2019), com atualizações das obras entre uma edição e outra para cumprir demandas sociais, autorais ou oriundas dos pareceres da edição anterior.

Ao indicar qual livro didático pode ou não ser escolhido pelo professorado da rede pública de ensino, o processo de avaliação pedagógica acaba intervindo também no destino comercial das obras não aprovadas. Isso porque, como é possível visualizar no gráfico abaixo, o Estado compra sistematicamente mais de 70% da produção didática do Brasil.

Gráfico 1 – Vendas de livros didáticos no Brasil entre 2006 e 2017.



Fonte: Pesquisa Produção e vendas do setor editorial brasileiro⁸¹.

Conforme mostra o gráfico, o faturamento das vendas no varejo é relativamente maior que a receita proveniente das compras do Estado, em virtude da diferença de preços praticada no atacado⁸². No entanto, além da diferença no faturamento entre mercado e Estado ter sido reduzida pela metade nos últimos doze anos, sem a participação do governo, quase três quartos da produção de livros didáticos ficaria encalhada e o mercado editorial perderia anualmente cerca de 40% de seu faturamento bilionário.

Assim, como se constitui não apenas no maior comprador desse tipo de literatura, mas também no principal avaliador nacional da qualidade física, teórica e pedagógica das obras, o Estado dá as cartas nesse jogo. Isto é, ao apresentar um guia com as obras nacionalmente recomendadas para cada componente curricular, ele acaba colocando em xeque a qualidade das obras não aprovadas, mas disponíveis para consumo no mercado de didáticos que atende também as escolas particulares. Isso porque, mesmo que o MEC não divulgue mais a lista das obras reprovadas, como fazia nos primeiros anos da avaliação pedagógica, no caso do PNLD

⁸¹ Pesquisa realizada anualmente junto às editoras, desde 2006, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). A série histórica 2006 a 2017 da pesquisa encontra-se disponível em: <https://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-S%C3%A9rie-hist%C3%B3rica-12-anos-de-Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

⁸² O preço de um exemplar comprado pelo Estado é muito inferior ao valor do mesmo exemplar vendido no varejo. Para se ter uma ideia, basta observar que, com a venda de apenas um quarto da produção no varejo o mercado editorial fatura, em média, onze por cento a mais do que com a venda de três quartos ao Estado.

2018, é possível identificá-las comparando-se a publicação das obras que tiveram sua inscrição validada na triagem e a relação final das obras aprovadas após a avaliação pedagógica.

É, pois, sob essas condições de produção que analisaremos, na próxima seção, o discurso materializado nos livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD de 2015, a partir da identificação da maneira como eles lidam com o desafio de desnaturalização das explicações sobre a realidade social.

5 OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E O DISCURSO DE DESNATURALIZAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES

Nada é impossível de mudar

“Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertolt Brecht)

Desde as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia)**⁸³, a desnaturalização das explicações acerca da realidade social aparece como um dos princípios epistemológicos⁸⁴ orientadores do trabalho a ser desenvolvido com a disciplina Sociologia no Ensino Médio. Conforme destacam os autores do referido documento (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006, p. 105-106, grifo dos autores):

[...] um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

⁸³ Publicado em 2006, o referido documento é um marco no processo de luta pela reinserção da Sociologia como componente curricular nacionalmente obrigatório, tendo em vista que apenas dois anos depois de sua publicação é aprovada a Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que garante a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e da Filosofia como disciplinas do Ensino Médio.

⁸⁴ O outro princípio é o estranhamento. Assim, desnaturalização e estranhamento seriam as duas atitudes esperadas do sujeito cognoscente em sua relação com seu objeto de conhecimento: os fenômenos sociais.

Vejamos que há na citação anterior: a defesa da desnaturalização como um dos fundamentos do ensino de Sociologia (desempenha um “papel central”); uma justificativa do por quê é importante trabalhar com esse princípio epistemológico (confronta a tendência de explicação mística ou imutável acerca do mundo dos homens); e a apresentação de duas consequências do discurso de naturalização da realidade social (a perda de historicidade dos fenômenos sociais e a desconsideração do caráter conflituoso das mudanças e/ou permanências sócio-históricas).

Embora não apresente uma definição direta sobre o que é a desnaturalização, o documento deixa importantes pistas acerca de como concebe o referido conceito, seja ao apresentar as justificativas em defesa de sua utilização, alertando para as consequências de seu desprezo ou, ainda, ao exemplificar a sua aplicabilidade. Neste último caso, ao tratarem sobre a concepção liberal de leis naturais do mercado e a devida desmistificação desse discurso operada por Marx, destacam os autores Moraes; Guimarães; Tomazi, (2006, p. 106, grifos dos autores):

[...] essa questão foi tratada por Marx como uma “crítica da economia política”, aliás subtítulo de *O capital*. No entanto, fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída* e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico, bem como de um quadro ideológico que o sustentasse e legitimasse, mas sobretudo dependeria de transformações políticas objetivas. O mesmo Marx observa que as transformações na esfera econômica foram solidárias com mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais, entre o feudalismo e o capitalismo.

Ao trazerem esse exemplo, a nosso ver, os autores das OCEM-Sociologia evidenciam não somente a contribuição do materialismo histórico-dialético para a desnaturalização das explicações acerca da realidade social, como também chamam a atenção para o fato de que o discurso de naturalização está para além do senso comum, atingindo as elaborações teórico-filosóficas. Essa observação é importante porque, como veremos mais adiante, há nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015, ao tratarem diretamente sobre esse conceito, um silenciamento acerca das possibilidades de naturalização operadas pelas formas de conhecimento científico ou filosófico, dando-se a entender que essa seria uma característica restrita ao senso comum.

Essa questão colocada em relevo pelas OCEM-Sociologia (a existência de explicações naturalizadoras no âmbito do conhecimento científico e filosófico) requer a indicação dos elementos que uma explicação dos fenômenos sociais precisa apresentar para cumprir as

exigências da desnaturalização. Ou seja, a desnaturalização é composta apenas de uma relação narrativo-descritiva-passado-presente ou também comporta a análise problematizadora das possibilidades e alternativas? O silenciamento acerca de algumas possibilidades e alternativas não seria uma forma de naturalização do existente?

Neste quesito, entendemos que, embora o documento não apresente uma definição direta, há indícios suficientes para afirmarmos que o referido princípio é concebido no interior das OCEM-Sociologia como uma atitude gnosiológica a partir da qual o sujeito do conhecimento busca lidar com os fenômenos sociais (seu objeto) como construções especificamente humanas, localizadas no tempo e no espaço, e circundadas por conflitos e disputas em torno dos rumos societários.

Assim, na esteira das OCEM-Sociologia, entendemos que não basta o reconhecimento da origem social de determinado fenômeno para que sua explicação seja desnaturalizadora, tendo em vista que faltaria a essa abordagem a contextualização histórica-geográfica e a análise das tendências/possibilidades do mesmo. Isto é, entendemos ser a desnaturalização uma forma de explicação dos fenômenos sociais alicerçada no tripé: exploração de sua origem, abordagem de suas configurações sócio-históricas e análise de suas diferentes possibilidades e alternativas.

Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que a desnaturalização das explicações sobre a realidade social seja uma tarefa exclusiva do ensino de Sociologia, pois entendemos que tal empreitada perpassa e demanda todo o trabalho escolar no âmbito da Filosofia, das Ciências Humanas e Sociais e das Artes. Contudo, tendo em vista tratar-se de um componente curricular que lida mais diretamente com o desafio de explicar os fenômenos sociais, o ensino de Sociologia mantém com a desnaturalização uma relação mais imediata.

Por esse motivo, em nossa pesquisa, lançamo-nos ao desafio de identificar e analisar como os livros didáticos de Sociologia lidam com a desnaturalização das explicações acerca da realidade social, investigando se os mesmos aplicam o referido princípio epistemológico às diversas temáticas abordadas ou se existem questões cuja abordagem não leva em consideração a radical historicidade do mundo dos homens.

Nossa opção pelas obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 justifica-se por dois motivos. Em primeiro lugar, porque as duas obras aprovadas na primeira edição do PNLD Sociologia, em 2012, também se repetiram na edição de 2015. Em segundo lugar, porque a edição de 2018 excluiu uma das obras que não apenas esteve presente nas duas edições anteriores do Programa, como tinha sido a mais solicitada em 2012 e a terceira mais distribuída em 2015. Assim, considerando que a edição de 2015 foi a que selecionou a

maior quantidade de obras didáticas, bem como, que na edição de 2018 nenhuma nova obra foi aprovada, optamos por pesquisar esta edição do PNLD Sociologia.

Assim, tomamos como materialidade discursiva os seis livros didáticos aprovados e recomendados pelo PNLD de 2015 e destinados aos estudantes e professores das escolas públicas de todo o país. As obras são divididas em livro do aluno e manual do professor. Nosso foco é o livro do aluno, uma vez que o manual do professor diferencia-se do primeiro, apenas no tocante à explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a obra e na apresentação de orientações aos docentes acerca das possibilidades de uso da mesma. Contudo, sempre que necessário, também fizemos uso do manual do professor, em especial, para compreendermos melhor o projeto didático-pedagógico de cada obra.

Neste sentido, investigamos a organização didático-pedagógica, temática e teórico-conceitual de cada obra, mapeando os conteúdos e as estratégias de apresentação/abordagem dos mesmos. Isso se deu conforme as etapas descritas abaixo:

- a) leitura inicial de cada obra focada na identificação dos conteúdos trabalhados e na maneira como os mesmos são abordados;
- b) construção de um quadro-síntese com as seguintes informações acerca de cada obra: nome, título de cada unidade, nome de cada capítulo, temas abordados, conceitos-chave e autores referenciados. Ao final do quadro colocamos uma coluna para o registro de observações gerais acerca de cada capítulo;
- c) análise comparativa entre as obras, observando-se os temas em comum, as novidades (temáticas e pedagógicas) apresentadas por cada livro e as questões ausentes/silenciadas. Para essa etapa, além dos livros físicos foram usadas as versões no formato *Portable Document Format (PDF)*;
- d) agrupamento do conteúdo de cada livro em três categorias centrais das Ciências Sociais: diferenças culturais, desigualdades sociais e mudança social. Esse agrupamento levou em consideração o fato de que, embora as obras apresentem certa heterogeneidade na forma de organização dos conteúdos, predomina uma abordagem temática e o trato dos conteúdos, que se dá a partir de uma ou mais áreas das Ciências Sociais, envolve uma ou mais das categorias analíticas acima identificadas;
- e) seleção, em cada obra, de sequências discursivas relacionadas à abordagem de cada uma das categorias indicadas acima (constituição de corpus discursivo). Isto é, após a categorização das temáticas, fizemos uma releitura das obras, selecionando enunciados representativos de cada uma das categorias e nos quais se materializa um discurso desnaturalizador (ou não) acerca das questões abordadas;

- f) produção de resenha crítica acerca de cada obra;
- g) análise discursiva das sequências selecionadas em cada obra.

O mapeamento por palavras-chave nas obras digitais se deu através da utilização da ferramenta localizar, do software **Adobe Reader**. Os termos consultados representam conceitos ou temas que não apareciam diretamente em algumas das obras ou, de fato, tratava-se de uma questão ausente/silenciada. Assim, 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 duplo objetivo: 1) identificar se determinadas temáticas ou conceitos estavam presentes (ou não); e 2) examinar se a forma como o tema/conceito era apresentado expressava uma abordagem desnaturalizadora (ou não) das explicações acerca da realidade social.

A partir desse procedimento, tanto pudemos traçar uma análise comparativa entre as obras, como também tivemos condições de extrair as questões norteadoras que serão apresentadas na seção 5.3, juntamente com as sequências discursivas (doravante SD) selecionadas.

Nessa empreitada, embora operemos em uma perspectiva teórico-analítica diferente daquela assumida por Cigales e Oliveira (2020 p. 13), tendo em vista que trabalhamos na esteira do materialismo histórico-dialético e da Análise do Discurso e, os referidos autores, à luz da sociologia relacional de Pierre Bourdieu, concordamos com os mesmos quando eles, ao apresentarem uma proposta metodológica para a análise de manuais escolares, destacam:

[...] o desafio maior de pensar em termos sociológicos o manual escolar encontra-se na busca pela superação de explicações unilaterais, que compreendem o manual como fruto apenas dos condicionantes sociais ou apenas da dimensão autoral.

Assim, ao analisarmos os livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015, procuramos articular dialeticamente as dimensões da estrutura e do acontecimento (PÊCHEUX, 2006), os movimentos de repetição, reformulação e ressignificação, o que está na ordem do já-dito e o que se localiza na esfera da produção do novo. Por isso, além das considerações históricas acerca dos aspectos sociais, econômicos e políticos que envolvem a política nacional do livro didático no Brasil, realizadas na seção n. 4, apresentaremos, a seguir, apontamentos sobre as obras analisadas e os autores envolvidos, elementos que, em conjunto, ajudam a entender mais sobre os sujeitos e a situação que configuram as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2007) dos livros didáticos de Sociologia na lida com a desnaturalização das explicações acerca da realidade social.

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

A análise discursiva dos livros didáticos foi precedida por um mapeamento da formação e da atuação acadêmica dos autores no que diz respeito ao tipo de curso realizado, instituição e tempo de obtenção do título, experiência profissional, localização geográfica de sua atuação profissional, contato direto com a Educação Básica e temas de interesse. Assim procedemos porque consideramos que essas informações são relevantes para a compreensão das condições de produção do discurso materializado nas obras em análise.

A investigação dessas questões exigiu, para além das informações disponíveis nos livros didáticos, o acesso ao Currículo Lattes de cada autor/a. Recorremos a essa ferramenta por ser ela atualizada frequentemente pelo próprio autor/a, constituindo-se, assim, em uma fonte atual e segura de informações sobre a vida acadêmica e profissional dos mesmos.

Compreendemos que, por vários razões, o discurso materializado nos livros didáticos está para além das credenciais e características individuais de seus autores enquanto sujeitos da enunciação. Primeiro, porque a versão final das obras, na condição de produto do mercado editorial, envolve o trabalho de outros sujeitos com peso importante na forma de abordagem dos conteúdos, a exemplo dos editores e revisores. Esses outros sujeitos da atividade editorial têm uma contribuição tão significativa que Munakata (2012, p. 57) chega a afirmar que: “[...] há grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado”. Nessa mesma direção, Bittencourt (2004, p. 477), ao analisar as mudanças históricas no papel da autoria de livros didáticos no Brasil, destaca:

[...] copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal.

Essa gama de profissionais envolvida na transformação do texto autoral em um produto da indústria cultural exige, conforme a autora, a ampliação do enfoque investigativo para além das credenciais biográficas dos autores declarados, atentando-se para a “[...] complexa teia de interferências a que o livro é submetido” (BITTENCOURT, 2004, p. 489).

Em segundo lugar, na feitura do livro didático, é preciso considerar condicionamentos como: aqueles que são impostos pelas exigências do edital de seleção dos livros, pela Ficha de Avaliação Pedagógica⁸⁵, pela necessidade de adequação concomitante da abordagem ao olhar

⁸⁵ A ficha é o documento que orienta o trabalho dos avaliadores das obras. Ela é composta de sete seções. As cinco primeiras são destinadas aos critérios de respeito à legislação, adequação teórica e conceitual, adequação

do avaliador, do professor da disciplina e do estudante de Ensino Médio e, ainda, pelo caráter mercadológico que circunda a produção e circulação de material didático no Brasil, conforme indicado nas seções anteriores. Nesse sentido, observa Bittencourt (2004, p. 479):

[...] o autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado.

Maçaira (2017), ao comparar os livros didáticos de Sociologia publicados no início dos anos 2000 com aqueles participantes do PNLD 2012, destaca haver nesses últimos, em função das exigências do Programa, uma melhoria nos aspectos gráficos e um aumento do uso de ilustrações, exercícios e indicações de aprofundamento do conteúdo debatido em cada capítulo. Essa observação da autora acerca da mudança das obras em função das exigências do PNLD demonstra o peso do Estado através do que Silva (2019, p. 51) chama de: “[...] um conjunto de regras que delimitam não apenas o campo possível da dizibilidade da obra didática, mas também de sua composição estética”.

Em terceiro lugar, entendemos que o discurso materializado nos livros didáticos está para além da biografia de seus autores porque concordamos com Orlandi (2007, p. 40) quando ela, ao tratar sobre os mecanismos de funcionamento do discurso, destaca:

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos. Essa é a distinção entre lugar e posição.

Assim, para a autora, o produtor de discursos não é o sujeito da enunciação, e sim a posição sujeito que ele assume em um movimento de identificação ou desidentificação ideológica. É a partir dessa posição assumida pelo sujeito do discurso que a linguagem produz sentidos, os quais, conforme Pêcheux (1995), não são determinados pela ordem da língua, e sim pelas formações discursivas de onde se enuncia.

didático-pedagógica de conteúdo e de atividades e exercícios, e adequação de imagens. Já as duas últimas seções são voltadas para o controle da qualidade de editoração e dos aspectos visuais das obras, bem como para a análise do manual do professor. Tanto a ficha destinada ao livro impresso como também aquela voltada ao livro digital encontram-se em anexo no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 (BRASIL, 2014).

Contudo, do mesmo modo que seria equivocado buscar compreender o discurso apenas recorrendo-se às credenciais e características do sujeito da enunciação (o sujeito físico e o lugar empírico), também seria um erro a desconsideração deste, tendo em vista que cairíamos em um determinismo no qual o discurso seria pura repetição de um já-dito, sem qualquer possibilidade de ressignificação/produção do novo. Por isso, além das considerações acerca dos elementos alusivos à posição sujeito no discurso (condições amplas e restritas de produção do discurso), também achamos indispensável compreender melhor os sujeitos da enunciação (o sujeito físico e o lugar empírico).

As seis obras destinadas ao ensino de Sociologia recomendadas pelo PNLD 2015 envolvem 32 autores, sendo 13 mulheres (40,6%) e 19 homens. Um fato curioso a esse respeito 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, representando, sozinho, 53,84% das mulheres autoras de livros didáticos de Sociologia no PNLD 2015. No entanto, se considerarmos que esse livro responde sozinho por 59,37% dos autores de livros didáticos de Sociologia do período analisado, ainda é pequena a participação feminina na autoria das obras didáticas (36,84%).

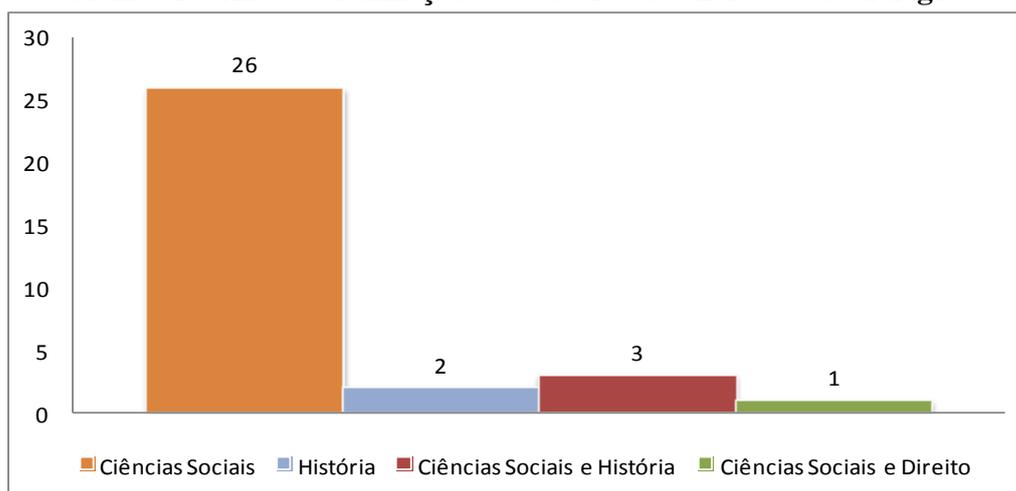
A participação feminina também é baixa se considerarmos que as mulheres são a maioria não somente na composição da sociedade brasileira⁸⁶ (51,03%), mas também nos cursos universitários de graduação⁸⁷ (57%), inclusive, no âmbito das Ciências Sociais (57%)⁸⁸.

No tocante à formação acadêmica, 30 autores têm formação em Ciências Sociais e dois em História. Como é possível ver no gráfico 2, entre os graduados em Ciências Sociais, quatro têm dupla graduação, sendo um também graduado em Direito e três também em História.

⁸⁶ Dado do censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=608&z=cd&o=5&i=P>. Acesso em: 09 mar. 2019.

⁸⁷ Dados do censo da educação superior de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 fev. 2020.

⁸⁸ Sobre a presença feminina nos cursos de Ciências Sociais, ver: “A voz das ciências sociais é masculina?”, de Verônica Toste e Marcia Candido. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/2016/03/24/a-voz-das-ciencias-sociais-e-masculina/>. Acesso em: 09 mar. 2019.

Gráfico 2 – Área de formação dos autores dos livros de Sociologia.

Fonte: Currículo Lattes dos autores.

Um fato interessante acerca da graduação é que, até onde nos foi possível diagnosticar⁸⁹, 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.

Ainda sobre a formação dos autores, é importante destacar dois elementos. O primeiro é que a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil tem proporcionado não somente o acesso à formação acadêmica na área em nível de graduação, mas também na pós-graduação. Um indicador disso é o fato de 96,87% dos autores terem curso de mestrado e 75% também já ter concluído o doutorado⁹⁰. O segundo é o papel das instituições públicas nacionais de ensino, na medida em que apenas 21,87% dos autores cursaram a graduação em instituições privadas, sendo 15,62% destes em instituições sem fins lucrativos como as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). No caso da pós-graduação, somente 16,12% dos mestrados foram realizados em instituições privadas, sendo dois na PUC-Rio e três no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ. Já no tocante aos doutorados, apenas 8,33% foram realizados em instituições privadas, sendo um na Universidade Estácio de Sá (UNESA) e outro no IUPERJ. A mesma porcentagem se deu fora do Brasil. Também destaque-se que apenas um dos autores cursou a graduação fora do país e, no caso da pós-graduação, somente 8,33% dos autores a realizaram no exterior.

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

⁸⁹ 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.

⁹⁰ Três dos autores estavam com o doutorado em andamento quando da aprovação de suas obras didáticas no PNLD 2015.

9.394/96 e, conseqüentemente, no seio do debate acerca do retorno obrigatório do ensino de Sociologia como componente curricular obrigatório do Ensino Médio e do papel desnaturalizador da disciplina.

No tocante à atuação profissional, 59,37% dos autores tiveram contato direto com o Ensino Médio, sendo que 14 docentes ainda atuam nessa etapa de ensino, dos quais, quatro 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 dez desses docentes que ainda permanecem ligados ao Ensino Médio atuam 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). Para se ter uma ideia das condições diferenciadas usufruídas por essa instituição de ensino, ainda na década de 1930, ela teve entre seus professores Delgado de Carvalho, um dos mais importantes autores de livros didáticos de Sociologia da época, o qual, conforme Meucci (2000, p. 17), foi a pessoa “[...] responsável pela reforma que transformara a escola D. Pedro II, no Rio de Janeiro, em modelo nacional para implantação do ensino secundário no país”. Também Bittencourt (2004), ao analisar a produção didática no período entre 1810 a 1910, aponta que muitos dos professores do Colégio Pedro II “[...] foram os responsáveis pelas mais conhecidas e divulgadas obras didáticas destinadas ao curso secundário”.

Os outros quatro docentes autores de livros didáticos de Sociologia que ainda atuam no Ensino Médio estão ligados a instituições federais de Educação Básica ou a escolas de aplicação de universidades, situação que também representa condições de trabalho e de carreira docente muito diferentes daquelas vivenciadas pela imensa maioria dos professores que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino.

Também aqui se faz 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 aparecem 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 (dois doutores).

Também é curioso perceber que apenas um terço (1/3) dos autores 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 - a área de Educação e ensino de um modo geral - ainda é desprestigiada no âmbito das Ciências Sociais brasileira.

Por fim, atente-se para a concentração geográfica da produção de livros didáticos, na medida em que 87,5% dos autores atuam profissionalmente na região Sudeste e os demais na região Sul. No caso dos primeiros, 89,2% exercem suas carreiras no estado do Rio de Janeiro e os demais em São Paulo. Neste particular, é importante observar que, embora a produção de manuais continue concentrada nas regiões Sudeste e Sul, com especial destaque para a primeira, houve uma mudança significativa no tocante ao papel exercido pelo estado do Rio de Janeiro. Como observa Meucci (2014, p. 220), entre os 14 livros de Sociologia submentidos ao PNLD de 2012, somente quatro autores atuavam profissionalmente no referido estado. Já na edição de 2015, o Rio de Janeiro participou com 25 autores, sendo nove mulheres (36%).

5.2 Considerações sobre os livros de Sociologia do PNLD 2015

Os livros de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015 dividem-se em livro do aluno e manual do professor. A parte dedicada aos estudantes varia entre 304 e 400 páginas e estrutura-se, predominantemente, a partir de unidades temáticas, no interior das quais se encontram os capítulos. Apenas a obra **Sociologia**, de autoria de Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, não é organizada em unidades, distribuindo-se diretamente em 11 capítulos.

Quanto às temáticas, apesar da inexistência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no momento de elaboração e apreciação dos referidos manuais escolares, observa-se certa regularidade entre as obras. Perpassam todos os livros, em forma de capítulos, subcapítulos ou discussão esparsa, conteúdos como: senso comum versus conhecimento científico, considerações históricas sobre o surgimento da Sociologia/Ciências Sociais, relação indivíduo – sociedade, trabalho, capitalismo, desigualdades, globalização, ideologia, movimentos sociais, mudança social, instituições sociais, estratificação social, classes sociais, cultura, diversidade e identidade cultural, etnocentrismo, religiosidade, gênero e sexualidade, poder, política e Estado, democracia e cidadania.

Além desses temas comuns a todas as obras, metade dos manuais também dedicou reflexão em capítulos ou subcapítulos sobre urbanidade, meio ambiente e violência. Outros temas também aparecem como capítulos ou subcapítulos, embora em menor quantidade. É o caso de consumo e família, que aparecem em duas das obras, e juventude, educação e escola que são tratados como capítulos por um dos livros.

Essa estrutura organizacional e temática de cada livro didático será descrita e analisada brevemente nas seções seguintes. Recorreremos à estrutura organizacional e temática dos livros por compreendermos ser ela ilustrativa dos meios utilizados por cada obra para dar conta da desnaturalização das explicações acerca da realidade social. Isto é, fins e meios são inseparáveis em qualquer atividade coerente e minimamente planejada. No caso dos livros didáticos, ao serem concebidos como recursos planejados para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em situações formais, individuais e coletivas, verificar a coerência entre meios e fins é uma tarefa obrigatória.

5.2.1 Sociologia em movimento

A obra **Sociologia em movimento**, escrita por 19 autores do Rio de Janeiro, está organizada em seis unidades e 15 capítulos temáticos. Metade das unidades tem dois capítulos (unidades 1, 4 e 5) e a outra metade tem três capítulos (unidades 2, 3 e 6), conforme se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estrutura do livro Sociologia em movimento.

(continua)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo	Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas.	Conhecimento, sistema social, fenômenos sociais, relações de produção, estrutura social, desigualdade social e sociabilidade.	Pedro Demo, Auguste Comte, Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Mirian Goldenberg, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Octavio Ianni e Luiz Antonio Machado da Silva.
	A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade.	Ação social, anomia, classes sociais, coerção social, estrutura social, fatos sociais, identidade social, imaginação sociológica, interação social, modo de produção, ordem social, reflexividade, relações de produção e solidariedade social (mecânica e orgânica).	Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Norbert Elias, Anthony Giddens, Richard Sennett, Charles Wright Mills, José Maurício Domingues, Néstor Canclini, Stuart Hall e Zygmunt Bauman.
Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	Cultura e ideologia.	Culturalismo, Estruturalismo, Funcionalismo, Antropologia interpretativa, etnocentrismo relativismo cultural, ideologia, indústria cultural, hegemonia, cultura (popular, erudita e de massa), identidades, tribos urbanas, meios de comunicação de massa e tecnologias da informação.	Edward Tylor, Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz, Claude Lévi-Strauss, Marx, Antonio Gramsci, Adorno, Horkheimer, Henrique Antoun, Stuart Hall, Michel Maffesoli e Norbert Elias.

Quadro 2 – Estrutura do livro Sociologia em movimento.

(continuação)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	Socialização e controle social.	Aprendizagem, socialização (primária e secundária), instituição social, grupos sociais (primários e secundários), interação social, cooperação, competição, conflito, status, papéis sociais e controle social.	Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Georg Simmel, Erving Goffman, Peter Berger, Louis Althusser, Carlos Nelson Coutinho e Philippe Ariès.
	Raça, etnia e multiculturalismo.	Preconceito, discriminação, segregação, raça, racismo, etnia, xenofobia, eugenia, democracia racial, multiculturalismo interculturalidade e ação afirmativa.	Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Kabengele Munanga, Vera Maria Candau, Ahyas Siss, Edson Borges, Erving Goffman, Giralda Seyferth, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz G. e Silva.
Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea	Poder, política e Estado.	Relações de poder, política, Estado, dominação, Monarquia, República, Presidencialismo, Parlamentarismo, monopartidarismo, bipartidarismo e multipartidarismo, sistemas eleitorais e coronelismo.	Max Weber, Norberto Bobbio, Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke, Montesquieu, Adam Smith, Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin, John Maynard Keynes, Friedrich Hayek, Milton Friedman, Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda e Victor Nunes Leal.
	Democracia, cidadania e direitos humanos.	Cidadania, cidadão, democracia (direta, representativa e participativa), direitos humanos, liberdade e igualdade.	Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Benjamin Constant, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Rosa Luxemburgo, Robert Dahl, Joseph Schumpeter, Crawford Brough Macpherson, Thomas Humphrey Marshall, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Friedrich Engels, Gaetano Mosca, Karl Marx, Vilfredo Pareto, José Murilo de Carvalho, Wanderley Guilherme dos Santos e Maria Victoria Benevides.
	Movimentos sociais	Organização social, movimentos sociais, lutas sociais, mudança social, transformação social, cidadania, revolução e reforma, justiça social.	Talcott Parsons, Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin, Henrique Soares Carneiro, Vladimir Safatle, Maria da Glória Gohn, Regina Bega dos Santos e Piotr Sztompka.
	Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes.	Trabalho, produção, meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, classes sociais, desigualdade, alienação, subproletariado, solidariedade, fordismo, taylorismo, toyotismo, flexibilização, terceirização e privatização.	Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Frederick Taylor, Isaac Asimov, Ricardo Antunes, Paul Singer e Richard Sennett.

Quadro 2 – Estrutura do livro Sociologia em movimento.

(conclusão)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Mundo do trabalho e desigualdade social	Estratificação e desigualdades sociais.	Desigualdade social, direitos, estrutura social, mobilidade social, estratificação, classes sociais, estamentos, castas, relações de produção, pobreza e status.	Karl Marx, Max Weber, Renato Ortiz, Raquel Rolnik, Marcelo Neri, Amartya Sen, Jessé Souza e Márcio Pochmann.
	Sociologia do Desenvolvimento.	Modernidade, capitalismo, desenvolvimento, subdesenvolvimento, Estado, mercado, subdesenvolvimento, dependência, neodesenvolvimentismo, desindustrialização, crescimento econômico e economia.	Karl Polanyi, John Maynard Keynes, Raúl Prebisch, Celso Furtado, Ha-Joon Chang e Amartya Sen.
Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas	Globalização e integração regional.	Globalização, integração, sociodiversidade, pensamento único, consumismo, antiglobalização, altermundismo, movimentos transnacionais/globais, blocos econômicos, fenômeno identitário/identidade, transformações globais/mundiais e governança.	Herbert Marshall McLuhan, Milton Santos, José Maria Gómez, Amin Maalouf, Parag Khanna, Zygmunt Bauman, David Held, Anthony McGrew e Néstor Canclini.
	Sociedade e espaço urbano.	Ordem, conflito, adaptação, competição, assimilação, Estado, mercado, capital, especulação imobiliária, classes sociais, segregação espacial, violência urbana, privatização do espaço público, valor de uso e valor de troca.	Georg Simmel, Robert Park, Ernest Burges, Donald Pierson, Alba Zaluar, Lóic Wacquant, Ermínia Maricato, Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Erving Goffman e Manuel Castells.
A vida nas cidades do século XXI - questões centrais de uma sociedade em construção	Gênero e sexualidade.	Sexo, gênero/identidade de gênero, sexualidade, transsexualidade, androcentrismo, patriarcado, feminismo, dominação masculina, violência simbólica e Queer.	Cristina Bruschini, Angela Davis, Michel Foucault, Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Saskia Sassen, Talcott Parsons, Marie Gouze, Helena Hirata, Bila Sorj, Paola Cappellin e Elisabeth Lobo.
	Sociedade e meio ambiente.	Meio ambiente, desenvolvimento, preservacionismo, problema ambiental, sociedade de consumo, sustentabilidade, segurança alimentar, Estado de bem-estar, reforma agrária, aquecimento global, revolução verde, ecologia profunda, justiça ambiental e risco ambiental.	Ricardo Abramovay, Vandana Shina, Antonio Cândido, Robert Bullard, Henri Acselrad, Anthony Giddens e James Lovelock.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

A primeira unidade é dedicada a pensar a relação entre Sociedade e conhecimento, apresentando a Sociologia como uma forma científica de explicar a realidade social. As unidades dois, três e quatro abordam conceitos e temas da Antropologia, da Política e da Sociologia, nessa respectiva ordem e em cada unidade separadamente. Já a quinta e a sexta unidades abordam temas contemporâneos de forma interdisciplinar e a partir da globalização como eixo estruturante.

Cada capítulo dessa obra apresenta uma ordem fixa de seções.

- a) **Primeiras palavras:** breve introdução ao tema do capítulo;
- b) **Considerações sociológicas:** apresentação de estudos contemporâneos sobre a realidade social;
- c) **Instrumento jurídico:** indicação de um dispositivo legal (lei, norma...) relacionado ao tema do capítulo, apresentando-se sua historicidade e seus desdobramentos;
- d) **Indicações:** sugestão de filmes, vídeos, sites e livros sobre a temática do capítulo.
- e) **Atividades:** proposição de quatro tipos de exercícios, a saber: 1) *Reflexão e revisão:* diagnóstico individual do nível de compreensão do conteúdo do capítulo; 2) *Questões para debate:* apresentação de uma situação problematizadora que deve ser analisada a partir do instrumental teórico-analítico disponível no capítulo; 3) *Exames de seleção:* treino de questões alusivas ao conteúdo do capítulo que já foram objeto de processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e 4) *Questões para pesquisa:* sugestão de temas e procedimentos de pesquisa voltados ao aprofundamento da temática discutida.

Além desses recursos, a obra apresenta um conjunto fixo de boxes que auxilia no caráter didático da abordagem sociológica. As unidades apresentam a numeração e o título da unidade e dos capítulos que as compõem na página de abertura e sempre encerram com a seção “**Movimentação**”, dedicada ao incentivo dos estudantes para o exercício da cidadania. Já os capítulos, na página de abertura, apresentam os boxes “**Ao final deste capítulo, o estudante deverá ser capaz de**”, ocasião em que são pontuados os objetivos do capítulo, e “**Questão motivadora**”: apresentação de uma pergunta problematizadora. No interior dos mesmos encontram-se os boxes:

- a) **Cronologia:** linha do tempo com alguns dos eventos históricos que se relacionam com a temática abordada no capítulo. Conforme os autores: “a proposta é que o estudante perceba que todas as discussões que serão apresentadas fazem parte de um longo processo histórico que pode ser interpretado sociologicamente” (SILVA et al., 2013, p. 6, Manual do Professor);

- b) **Quem escreveu sobre isso:** apresentação de autores relacionados com a temática do capítulo e comentários sobre suas principais obras;
- c) **Saiba mais:** apresentação de informações complementares sobre o assunto com exemplos que ajudam a entender a temática do capítulo;
- d) **Glossário:** breves definições, na lateral da página, de alguns dos conceitos utilizados no capítulo.

Enquanto os objetivos, a questão motivadora e a cronologia aparecem apenas uma vez em cada capítulo, os demais boxes se repetem, conforme a importância dos autores trabalhados ou a complexidade do tema abordado.

Conforme visto no quadro 2, a obra intercala uma abordagem temática com o auxílio de conceitos e teorias, algo que se vê também nos demais livros de Sociologia da edição 2015 do PNL D. Essa característica das obras está em sintonia com a recomendação das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia**, segundo as quais:

[...] A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (MORAES; GUIMARAES; TOMAZI, 2006, p. 117).

Tanto os autores como os conceitos apresentados no quadro 2 são sintetizados pela própria obra **Sociologia em movimento** no manual do professor sob as denominações: “conceitos centrais abordados no capítulo” e “principais autores abordados no capítulo”. Contudo, há autores listados no manual do professor como base teórica de determinados capítulos que não aparecem diretamente no interior desses capítulos (e vice-versa). Cinco casos nos chamaram a atenção. O primeiro encontra-se no capítulo “Raça, etnia e multiculturalismo”. Os autores Edson Borges, Erving Goffman, Giralda Seyferth, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz G. e Silva não são citados no livro do estudante, mas são apontados no manual do professor como “principais autores abordados no capítulo”, ao passo que Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso e Ahyas Siss são abordados no interior do capítulo e esquecidos na síntese feita pelo manual.

O segundo caso se dá no capítulo “Movimentos sociais”, no qual os únicos autores diretamente referidos no capítulo são Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin e Talcott Parsons (no interior do capítulo); Vladimir Safatle e Henrique Soares Carneiro (na seção

“Considerações sociológicas”); e Maria da Glória Gohn e Regina Bega dos Santos, na seção “Indicação de leitura”. Contudo, no manual do professor, além desses autores, aparece o sociólogo polonês Piotr Sztompka como uma das referências teóricas do capítulo.

Os três últimos casos, a exemplo do que se deu com Sztompka, acontecem nos capítulos “Estratificação e desigualdades sociais”, com Amartya Sen; “Gênero e sexualidade”, com: Pierre Bourdieu, Jacques Lacan, Saskia Sassen, Helena Hirata, Bila Sorj e Paola Cappelin; e “Sociedade e meio ambiente”, com James Lovelock.

Essa situação é aqui tratada não como tentativa de desqualificação da obra, e sim, como ilustrativo do que Maçaira et al. (2014, p. 129) apontaram ao analisar três outros livros de Sociologia, a saber: a existência de “[...] uma profusão de conceitos e autores citados, sem densidade de tratamento.” Ou seja, parece não se tratar apenas de um descuido de edição/revisão, e sim, como apontam as autoras – e também pudemos identificar em outras obras -, corresponder a um tipo de abordagem autoral panorâmica sem o devido aprofundamento. Assim, abre-se espaço, inclusive, para o esquecimento acerca de quais autores foram abordados em cada capítulo.

Por fim, destaque-se que uma das inovações da obra em análise é a presença de um capítulo dedicado à Sociologia do desenvolvimento. Uma das lacunas identificadas é o tratamento do fenômeno religioso apenas como um tipo de conhecimento acompanhado de uma breve nota acerca do conceito de religião e de um quadro estatístico com dados do censo de 2010, acerca do percentual de adeptos ao catolicismo, protestantismo, espiritismo, candomblé e umbanda, outras religiões e sem religião.

5.2.2 Sociologia Hoje

A obra **Sociologia Hoje** está organizada em uma introdução temática e três unidades (uma para cada ciência social), cada uma com cinco capítulos e cada capítulo com cinco tópicos.

Os três primeiros capítulos de cada unidade abordam conteúdos clássicos da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política, nessa respectiva ordem. Já o penúltimo capítulo versa sempre sobre o Brasil e o último sobre temas contemporâneos de cada ciência social, conforme se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 3 – Estrutura do livro Sociologia Hoje.

(continua)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Cultura	Evolucionismo e diferença.	Diferença, colonialismo, imperialismo, sociedades ocidentais, etnocentrismo, parentesco, propriedade privada, matrilinear, cultura, ideologia, estruturalismo, pensamento ameríndio, Antropologia estruturalista, remanescente, etnia, catequização e aldeamentos.	Lewis Henry Morgan, Edward Tylor, James Frazer, Herbert Spencer, Henry Summer Maine, Bronislaw Malinowski, Mércio Gomes, Marshall Sahlins, Claude Lévi-Strauss, Manuela Carneiro da Cunha e Nádía Farage.
	Padrões, normas e cultura.	Progresso, civilização, cultura, relativismo cultural, etnocentrismo, padrões culturais e desnaturalização.	Franz Boas, Margareth Mead, Ruth Benedict, Marvin Harris, Julian Steward, David Schneider, Clifford Geertz e Marshall Sahlins.
	Outras formas de pensar a diferença.	Estrutura social, função, aculturação, incesto, etnicidade, raça, identidade e apartheid.	Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard, Marcel Mauss, Lévi-Strauss, Max Gluckman, Fredrik Barth e Stuart Hall.
	Antropologia brasileira.	Racialismo, branqueamento, eugenia, democracia racial, estranhamento, desnaturalização e heteronormatividade.	Júlio Cezar Mellati, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, Gonçalves Dias, Karl von den Steinen, Adolfo Bastian, Roger Bastide, Emilio Willems, Herbert Baldus, Donald Pierson, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Charles Wagley, Roberto Cardoso de Oliveira, Roberto DaMatta, Dary Ribeiro, Eunice Durham, Gilberto Velho, Egon Schaden, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Florestan Fernandes, Eunice Durham, Ruth Cardoso, Gilberto Velho
	Temas contemporâneos da Antropologia.	Desconstrução do texto, gênero, parentesco, cultura como invenção e dicotomia.	Gayle Rubin, Sherry Ortner, Marilyn Strathern, Clifford Geertz, Marshal Sahlins, Roy Wagner, Bruno Latour, Eduardo Viveiros de Castro e Phillippe Descola.
Sociedade	Pensando a sociedade.	Condições materiais de existência, organismo social, ação social, coesão social, divisão do trabalho social, fato social, interdependência funcional, tipos ideais, classes sociais, estrutura e conjuntura.	Augusto Comte, Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

Quadro 3 – Estrutura do livro Sociologia Hoje.

(continuação)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Sociedade	O mundo do trabalho.	Divisão funcional, ascetismo, racionalização, trabalho assalariado, burguesia, proletariado, força de trabalho, meios de produção, alienação, mais-valia, revolução passiva, trabalho vivo, trabalho morto, fordismo, toyotismo, taylorismo e trabalhador polivalente.	Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx e Antonio Gramsci.
	Classes e estratificação social.	Fato social, divisão do trabalho social, solidariedade (orgânica e mecânica), grupos funcionais, tipos ideais, classe, status, partido, dialética, reestruturação produtiva, pequena burguesia, colarinho-branco (nova classe média), trabalho produtivo e improdutivo e bloco no poder.	Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Charles Wright Mills e Nicos Poulantzas.
	Sociologia brasileira.	Etos nacional, tipos ideais, homem cordial, nepotismo, mito da democracia racial, subdesenvolvimento, dependência econômica e precarização do trabalho.	Oliveira Vianna, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Cândido, Fernando Novais, Octavio Ianni, FHC, Sidney Chalhoub, Silvia Hunold Lara, Célia Maria Marinho Azevedo, Antonio Sérgio Guimarães, Sérgio Costa, Kabengele Munaga, Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Graça Druck e Celso Furtado.
	Temas contemporâneos da Sociologia.	Revolução informacional, financeirização, capital financeiro, capital fictício, mundialização do capital, modernidade, pós-modernidade, bens simbólicos, habitus, racionalidade instrumental, sistema, mundo da vida e razão comunicativa.	Jean Lojkine, François Chesnais, Maria de Lourdes Mollo, David Harvey Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas.
Poder e cidadania	Política, poder e Estado.	Dominação (tradicional, racional-legal e carismática), Estado, monopólio, democracia, regime político (parlamentarismo e presidencialismo) e legitimidade.	Max Weber, Charles Tilly, Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Norberto Bobbio, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquino, Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi, Adam Przeworski e Maurice Duverger.

Quadro 3 – Estrutura do livro Sociologia Hoje.

(conclusão)

Unidade	Capítulo	Conceitos	Autores referenciados
Poder e cidadania	Globalização e política.	Globalização, sistema de Westfália, impérios coloniais, protecionismo econômico, empresa multinacional, movimentos sociais globais, alimento transgênico e socialismo real.	Anthony Giddens, David Held, Joseph Nye Jr, Jessica T. Mathews, Zygmund Bauman, Dani Rodrik, Anthony McGrew, Renato Ortiz, Milton Santos e Geoffrey Garrett.
	A sociedade diante do Estado.	Direitos (civis, políticos e sociais), movimentos sociais, ação coletiva, luta por distribuição, luta por reconhecimento, capital social, participação cívica, revolução, situação revolucionária e desenlace revolucionário, desigualdade social.	Hannah Arendt, Thomas Marshall, Charles Tilly, Nancy Fraser, Mancur Olson e Robert Putnam
	A política no Brasil.	Estado, poder público, cidadania, patrimonialismo, democracia, corrupção, reforma política.	José Murilo de Carvalho, Simon Schwartzman, Raymundo Faoro, Maria D'Alva Kinzo, Jairo Nicolau, Sérgio Abranches, Fabiana Santos, Leonardo Avritzer e Sérgio Praça.
	Temas contemporâneos da Ciência Política.	Relações de poder, classe social, voto, valores pós-materialistas, xenofobia, extremismo, posição originária, véu da ignorância, princípio da diferença, desenvolvimento econômico, centralização política, instituições inclusivas e extrativas.	Michel Foucault, Anthony Health, Geoffrey Evans, Robert Anderson, Giedo Jansen, Nan Dirk De Graaf, Ronald Inglehart, John Rawls, Robert Nozick, Daron Acemoglu, James Robinson e Elinor Ostron.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

A introdução da obra se dá a partir de uma breve exposição sobre a vida em sociedade e o papel desempenhado pelas Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) na apresentação de uma forma de explicação baseada em conceitos, métodos e teorias que propiciam a formação do pensamento crítico.

Além de está organizado em cinco tópicos, cada capítulo apresenta duas seções e seis boxes. As seções são:

- a) **Atividades:** essa seção é dividida em três tópicos, com nível de dificuldade ascendente. O primeiro (**Revendendo**), apresenta cinco perguntas sobre o conteúdo do capítulo. O segundo tópico (**Interagindo**), propõe questões que fazem uma articulação reflexiva entre o discurso materializado em textos de gêneros artísticos (poemas, músicas, charges...) e o conteúdo abordado no capítulo. Já o terceiro tópico de exercícios

(**Contraponto**) repete a estratégia do item anterior, contudo, elevando o nível de abstração, uma vez que a relação entre a mensagem veiculada nos gêneros textuais expostos e o conteúdo do capítulo não é direta, como no tópico anterior;

- b) **Sugestões de leitura, filmes e internet:** indicação de livros (científicos e literários), documentários, filmes e sites para aprofundamento da discussão do capítulo.

Ao longo de cada capítulo, seis boxes, abaixo relacionados, ajudam na didatização dos conceitos e teorias das Ciências Sociais. São eles:

- a) **Léxico:** apresentação, na lateral das páginas, de alguns termos e/ou conceitos utilizados no capítulo e realçados de amarelo no texto;
- b) **Você já pensou nisto:** apresentação de problemáticas que procuram aproximar problema sociológico e problema social, contextualizando o conteúdo do livro com a realidade cotidiana dos estudantes;
- c) **Perfil:** pequena biografia de um ou mais dos autores referenciados no capítulo;
- d) **“Assim falou...”:** fragmento da obra de um dos autores referenciados no capítulo;
- e) **Para saber mais:** apresentação de informações extras para aprofundamento do conteúdo do capítulo;
- f) **Você aprendeu que:** lista, em tópicos, das principais contribuições do capítulo.

Ao final de cada unidade, faz-se um resumo da mesma com textos complementares (e em diferentes gêneros) sobre o conteúdo de cada capítulo acompanhado de questões que procuram estimular a relação entre os mesmos e os conceitos abordados. É também neste espaço que são apresentadas questões do Enem e de outros vestibulares.

Ao final da obra encontram-se as seções **Biografia** e **Índice remissivo**. A primeira apresenta um resumo da vida e da obra dos autores referenciados no texto e não abordados no box Perfil. Todos os autores referenciados no livro, ao aparecerem pela primeira vez na obra, têm seus nomes realçados em cor azul acompanhados de uma chamada na lateral da página indicando que mais informações sobre o mesmo podem ser acessadas na seção Biografia. A segunda seção (Índice remissivo) apresenta em ordem alfabética os conceitos e autores utilizados na obra, indicando a (s) página (s) onde se encontram.

Como visto, a obra mantém uma estrutura simétrica, a qual é justificada pelos autores nos seguintes termos:

[...] de modo geral, chegamos a uma forma bastante equânime e produtiva. Cada uma das unidades foi dividida em cinco capítulos e cada um dos capítulos em cinco partes. Tivemos o cuidado de manter uma estrutura bastante simétrica, tanto para deixar o entendimento do livro mais claro ao aluno, quanto para facilitar o uso do professor (no caso de optar por outra

ordem de exploração do conteúdo) (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 338, MP).

A abordagem dessa obra é mais histórico-conceitual e descritiva do que temática, constituindo-se em uma apresentação panorâmica das teorias antropológicas, sociológicas e políticas (clássicas, contemporâneas e brasileiras). Devido a essa opção, o tratamento de muitos temas aparece mais como exemplo de um objeto de estudo das Ciências Sociais do que como um problema sociológico cuja explicação é apresentada adequadamente na própria obra. Isso se dá de forma consciente, uma vez que, conforme apontam os referidos autores (2013, p. 333, MP):

[...] seja qual for o conteúdo trabalhado pela Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, mais do que oferecer um conhecimento dos fatos, o que se privilegia é o desenvolvimento das perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas; a história e o contexto de suas produções e as relações estabelecidas com as realidades que contemplam e com as quais dialogam continuamente.

Por fim, destaque-se que uma das inovações da obra é o didatismo, expresso tanto no layout (boxes, seções, imagens, exercícios...), como na separação do conteúdo em unidades correspondentes a cada uma das disciplinas constitutivas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política).

5.2.3 Sociologia para o Ensino Médio

Sociologia para o Ensino Médio é o único livro de autoria individual. A obra organiza-se em uma introdução, sete unidades temáticas e um apêndice denominado *História da Sociologia, pressupostos, origem e desenvolvimento*.

Quadro 4 – Estrutura do livro **Sociologia para o Ensino Médio**.

(continua)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
A sociedade dos indivíduos.	O indivíduo, sua história e a sociedade.	Imaginação sociológica e condicionamento sócio-histórico.	Norbert Elias, Charles Wright Mills e Émile Durkheim.
	O processo de socialização.	Socialização, identidades e diferenças.	
	As relações entre indivíduo e sociedade.	Classes sociais, instituições sociais, fato social, ação social, configuração e <i>habitus</i> .	Marx, Engels, Weber, Durkheim, Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

Quadro 4 – Estrutura do livro Sociologia para o Ensino Médio.

(continuação)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Trabalho e sociedade.	O trabalho nas diferentes sociedades.	Escravidão, servidão e assalariamento.	Marshall Sahlins, Pierre Clastres, Max Weber e Edward Thompson.
Trabalho e sociedade.	O trabalho na sociedade moderna capitalista.	Exploração, solidariedade, consciência coletiva, racionalização e flexibilização.	Karl Marx, Émile Durkheim, Henry Ford, Frederick Tylor, Lênin, David Harvey, Robert Castel e Luciano, Vasapollo.
	A questão do trabalho no Brasil.	Trabalho (escravo, assalariado e servil), informalidade e precarização.	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ricardo Rezende Figueira.
A estrutura social e as desigualdades.	Estrutura social e estratificação.	Estrutura social, estratificação (castas e estamentos).	Octávio Ianni, Norbert Elias, Émile Durkheim, Célestin Bouglé, José de Souza Martins e Thomas Malthus.
	A sociedade capitalista e as classes sociais.	Classes sociais, mais-valia, riqueza, prestígio, poder, exclusão e inclusão social.	Karl Marx, Friedrich Engels, Max Weber, Durkheim, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Kingsley Davis e Wilbert Moore.
	As desigualdades sociais no Brasil.	Mestiçagem, coronelismo, raça e classes sociais.	Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Manoel Bomfim, Lílian Moritz Schwarcz, Josué de Castro, Victor Nunes Leal, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Jessé de Souza.
Poder, política e Estado	O Estado moderno.	Dominação, Estado (absolutista, liberal, soviético, fascista, de bem-estar social e neoliberal), república, concentração, centralização, <i>holdings</i> , <i>trustes</i> e globalização.	Thomas Hobbes, Jacques Bossuet, Adam Smith, John Maynard Keynes, Friedrich von Hayek, Milton Friedman e Octavio Ianni.
	O poder e o Estado.	Domínio, submissão, legitimidade e controle.	Norbert Elias, Karl Marx, Friedrich Engels, Émile Durkheim, Max Weber, Benjamin Constant, Immanuel Kant, Edmund Burke, Claude Lefort, Joseph Schumpeter, Giovanni Sartori, Robert Dahl, Adam Przeworski, Guillermo O'Donnell, Boaventura de Souza Santos, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Theodor Adorno.
	Poder, política e Estado no Brasil.	Estado, monarquia, república, ditadura, tipos de poder político, populismo, nacionalismo e neoliberalismo.	Aristide Lobo, Hélio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos, Francisco Weffort, Octávio Ianni e Caio Navarro de Toledo.

Quadro 4 – Estrutura do livro Sociologia para o Ensino Médio.

(continuação)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Poder, política e Estado	A democracia no Brasil.	Democracia, partido político, participação, clientelismo, nepotismo, corrupção, despolitização e cooptação.	Rudá Ricci e Max Weber.
Direitos, cidadania e movimentos sociais.	Direitos e cidadania.	Emancipação política e emancipação humana.	Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx, Émile Durkheim, Thomas Marshall, Renato Janine Ribeiro e Zygmunt Bauman.
	Os movimentos sociais.	Ação coletiva.	Axel Honneth, Karl Marx e Émile Durkheim.
	Direitos e cidadania no Brasil.	Cidadania regulada.	José Murilo de Carvalho e Wanderley Guilherme dos Santos.
	Os movimentos sociais no Brasil.	Confronto, resistência, politização e despolitização.	Isaura Pereira de Queiroz.
Cultura e ideologia.	Dois conceitos e suas definições.	Cultura, etnocentrismo, relativismo, diferença e ideologia.	Félix Guattari, Edward Tylor, Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Ruth Benedict, Margareth Mead, Claude Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Marshall Sahlins, William Graham Sumner, Everardo Rocha, Néstor García Canclini, Joost Smiers, Alfredo Bosi, Francis Bacon, Destutt de Tracy, Auguste Comte, Karl Marx, Friedrich Engels, Émile Durkheim, Karl Mannheim, Marilena Chauí e Ciro Marcondes Filho.
	Mesclando cultura e ideologia.	Hegemonia e indústria cultural.	Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Giovanni Sartori, Octavio Ianni, Walter Benjamin.
	Cultura e indústria cultural no Brasil.	Folclore e cultura popular.	Luís Câmara Cascudo, Fernando de Azevedo, Antonio Cândido, Alfredo Bosi, Renato Janine Ribeiro.
Mudança social.	Mudança social e Sociologia.	Ordem social, progresso, revolução (social e política), burguesia, proletariado, solidariedade (orgânica e mecânica), ação social, dominação, racionalização, burocratização, modernização, subdesenvolvimento e dependência.	Robert Nisbet, Auguste Comte, Karl Marx, Robert Castel, Émile Durkheim, Piotr Sztompka, Max Weber, Andreas Gunder, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Theotonio dos Santos e Ruy Mauro Marini.

Quadro 4 – Estrutura do livro Sociologia para o Ensino Médio.

(conclusão)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Mudança social.	Mudança e revolução.	Revoluções econômicas (agrícola, industrial e tecnológica) e revoluções políticas (Inglesa, Americana, Francesa, Mexicana e Russa).	Gordon Childe, Umberto Melotti, Hannah Arendt, Toni Negri e Michael Hardt.
	A mudança social no Brasil	“Revolução” de 1930 e de 1964 e modernização conservadora.	Francisco José de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral, Nestor Duarte Guimarães e Florestan Fernandes.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

Conforme visto no quadro 4, as unidades um a três, seis e sete apresentam três capítulos, cada. Já as unidades quatro e cinco dispõem de quatro capítulos, cada. Com exceção da unidade um, todas as outras dedicam seu último capítulo à abordagem sobre o Brasil.

A **Introdução** apresenta a necessidade de estudo sobre a sociedade e argumenta em defesa das possibilidades de contribuição das Ciências Sociais na explicação do mundo dos homens, destacando o condicionamento histórico-social do conhecimento e sua forma específica e metódica de acesso à realidade.

Todos os capítulos apresentam, ao final, a seção **Cenário de...**, com textos complementares sobre o conteúdo dos mesmos e propostas de reflexão ou pesquisa acerca do assunto abordado. O último capítulo de cada unidade apresenta as seções abaixo relacionadas.

- a) **Leituras e atividades:** esta seção se divide nos tópicos: 1) *Para refletir:* apresentação de um texto com perguntas sobre o mesmo; 2) *Para organizar o conhecimento:* indicação de um texto e proposição de uma atividade voltada à revisão e síntese do que foi estudado; 3) *Para pesquisar:* proposição de uma atividade de pesquisa; 4) *Livros recomendados:* indicação de obras relacionadas ao assunto do capítulo; 5) *Sugestão de filmes:* indicação de filmes ou documentários;
- b) **Conexão de Saberes:** abordagem de uma determinada temática, intercalando a contribuição de diferentes áreas do conhecimento.

As unidades apresentam a numeração e o título dela e dos capítulos que as compõem na página de abertura, bem como um pequeno texto introdutório, problematizando a temática e convidando o estudante para a leitura dos capítulos.

A obra não apresenta muitos boxes. De forma direta, constata-se apenas o box “**Nas palavras de...**”, o qual não consta na introdução, no apêndice e nos capítulos um, dois, 16, 17 e 23. Também é possível encontrar em alguns capítulos caixas de textos em cor azul claro com conteúdos complementares, a exemplo de fragmentos de obras, publicações de revistas ou informações históricas fornecidas pelo próprio autor do livro. Contudo, esses boxes nem são fixos nem nominados.

A obra privilegia a perspectiva histórica na abordagem das temáticas, secundarizando, em alguns casos, a contribuição específica das Ciências Sociais, em especial, da Antropologia. Temas como família, socialização, identidade, diferenças e diversidade têm um tratamento marginal na obra. Por exemplo: questões como homossexualidade e homofobia, negritude e feminismo são tratadas levemente no capítulo sobre Movimentos Sociais, e não, como objetos de estudo consolidados das Ciências Sociais sobre os quais elas têm uma explicação a oferecer. Outro exemplo a esse respeito é o tratamento da ideologia mesclado ao conceito de indústria cultural, o que, se por um lado, é uma importante inovação da obra, por outro, da forma como é feita, acaba reduzindo a contribuição da Antropologia às diferentes definições de cultura e à apresentação do conceito de etnocentrismo, ao passo que a parte temática e analítica da unidade é centrada no conceito de indústria cultural, cuja abordagem é mais diretamente ligada à Sociologia.

Por fim, cabe destacar que o livro faz uma boa articulação entre condicionamento sócio-histórico e liberdade individual, bem como, destaca-se pela abordagem da temática mudança social em uma unidade específica e de forma aprofundada.

5.2.4 Tempos modernos, tempos de Sociologia

O livro **Tempos modernos, tempos de Sociologia** está organizado em três partes. A primeira parte, com quatro capítulos, cada, faz uma introdução ao contexto sócio-histórico da modernidade e do surgimento das Ciências Sociais no primeiro capítulo e usa os outros três para apresentar cada uma das Ciências Sociais.

A segunda parte da obra, que faz uma paródia do filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, divide-se em nove capítulos, sendo oito dedicados à apresentação das contribuições sociológicas de autores clássicos e contemporâneos e o último capítulo de síntese da parte dois da obra.

Essa parte da obra apresenta as seguintes seções:

- a) **Em cena:** narração de uma cena do filme *Tempos modernos* que tenha relação com o autor abordado no capítulo;
- b) **Apresentando o autor:** apresentação de uma pequena biografia do autor abordado no capítulo.

A terceira parte, também composta por nove capítulos, é o bloco diretamente temático da obra, abordando questões como: urbanidade, desigualdades, religiosidade, trabalho e renda, identidade, diferenças, política e cidadania, violência, alimentação e consumo. O nono capítulo dessa parte, além de sintetizar a unidade, procura recuperar o legado do pensamento social brasileiro acerca da identidade nacional.

Quadro 5 – Estrutura do livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia*.

(continua)

Parte	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Saberes cruzados.	Introdução.	Senso comum e ciência.	Anthony Giddens.
	A chegada dos “tempos modernos”.	Estratificação social, burguesia, capitalismo e Iluminismo.	Edward Thompson, Michel de Montaigne Tzvetan Todorov e Immanuel Kant.
	O saber sobre o que está perto.	Diferenciação social, individualismo, igualdade, desigualdade, movimentos sociais e imaginação sociológica.	Peter Berger e Karl Polanyi.
	Saber sobre o que está distante.	Cultura, alteridade, etnocentrismo, raça, etnia, racismo, incesto, diversidade, relativismo cultural e etnografia.	Roque de Barros Laraia, Franz Boas, François Laplantine, Claude Lévi-Strauss, Bronislaw Malinowski e Clifford Geertz.
	Saber sobre a astúcia e as manhas da política.	Coronelismo, direitos (civis, políticos e sociais), poder, política, política pública e movimentos sociais.	Max Weber, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Robert Dahl e Victor Nunes Leal.
A Sociologia vai ao cinema.	O apito da fábrica.	Anomia, coesão social, fato social, solidariedade (mecânica e orgânica), comunidade, conflito, individualismo e valores.	Émile Durkheim.

Quadro 5 – Estrutura do livro Tempos modernos, tempos de Sociologia.

(continuação)

Parte	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
A Sociologia vai ao cinema.	Tempo é dinheiro.	Racionalidade, burocracia, carisma, conflito social, movimentos sociais, secularização e ação social.	Max Weber e Edward Thompson.
	A metrópole acelerada.	Metrópole, socialização e diferenciação social.	Georg Simmel e Sigmund Freud.
	Trabalhadores, uni-vos!	Ideologia, igualdade, desigualdade, movimentos sociais, mudança social e revolução.	Karl Marx, Friedrich Engels, Thomas More e Jean-Jacques Rousseau.
	Liberdade ou segurança?	Democracia, direitos (civis e políticos), igualdade, desigualdade, revolução e sociedade civil.	Alexis de Tocqueville e Robert Dahl.
	As muitas faces do poder.	Biopoder, conflito, controle social, poder, resistência, socialização, sociedade disciplinar e valores.	Michel Foucault e Márcio Ferrari.
	Sonhos de civilização.	Alteridade, cultura, diferenciação social, estereótipo, estigma, etnocentrismo, igualdade, diferença, processo civilizador, relativismo cultural, senso comum e socialização.	Norbert Elias, Erasmo de Rotterdam e Everardo Rocha.
	Sonhos e consumo.	Cultura de massa, indústria cultural e propaganda.	Walter Benjamin e Terence Qualter.
	Caminhos abertos pela Sociologia.	Modernidade, revolução, reformas, racionalização, anomia, agregação, civilização, subjetividade, irracionalidade e controle.	Karl Marx, Alexis de Tocqueville, Max Weber, Émile Durkheim, Norbert Elias, Georg Simmel, Walter Benjamin e Michel Foucault.
A Sociologia vem ao Brasil.	Etnia, raça, igualdade, desigualdade e urbanização.	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), João Pacheco de Oliveira e Clarice Peixoto.	

Quadro 5 – Estrutura do livro Tempos modernos, tempos de Sociologia.

(conclusão)

Parte	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
A Sociologia vem ao Brasil.	Quem faz e como se faz o Brasil?	Trabalho (formal e informal) e agronegócio.	Ida Lewkowicz, Horacio Gutiérrez, Manolo Florentino, Ina von Binzer, Florestan Fernandes, Paulo Fontes, Durkheim e José de Souza Martins.
	O Brasil ainda é um país católico?	Pluralismo religioso e secularização.	Roger Bastide, Antonio Flávio Pierucci e Paula Monteiro.
	Qual é a sua tribo?	Cultura popular, diversidade, folclore, identidade, identificação, rotulação e tribos urbanas.	Georg Simmel, Janice Caiafa, Michel Maffasoli e Cláudia da Silva Pereira.
	Desigualdades de várias ordens.	Mobilidade social, Estado de bem-estar social, meritocracia, direitos sociais, gênero, discriminação racial e etnia .	Karl Marx, Lívia Barbosa, Gilberto Freyre, Carlos Hasenbag, Oracy Nogueira, Clayborne Carson, Kris Shepard, Josué de Castro, Herbert de Souza e Haroldo da Gama Torres.
	Participação política, direitos e democracia.	Cidadania, cidadania regulada, constituição, democracia, direitos (civis, políticos e sociais), inclusão, iniciativa popular e participação política.	José Murilo de Carvalho, Wanderley Guilherme dos Santos e Raquel Neves.
	Violência, crime e justiça no Brasil.	Desigualdade, justiça, maioria penal, impunidade, segurança pública, sociabilidade violenta, violência urbana e direitos humanos.	Michel Foucault, Alba Zaluar, Eduardo Campos Coelho, Luiz Antonio Machado da Silva e Max Weber.
	O que consomem os brasileiros?	Estratificação social, grupo focal, metodologia de pesquisa, opinião pública, socialização, classe média, bens culturais e padrões de consumo.	Walter Benjamin, Lívia Barbosa, Claude Lévi-Strauss, Guita Grin Debert, Gilberto Freyre, Marcelo Neri e Bernardo Sorj.
	Interpretando o Brasil.	Burocracia, identidade nacional, jeitinho brasileiro, patrimonialismo e personalismo.	Gilberto Freyre, Oliveira Vianna, Roberto DaMatta, Euclides da Cunha, Lúcia Lippi Oliveira, Sérgio Buarque de Holanda e Max Weber.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

As unidades apresentam a numeração e o título dela e dos capítulos que as compõem na página de abertura, bem como uma introdução ao assunto que será discutido nas mesmas. Já os capítulos, apresentam as seguintes seções.

- a) **Recapitulando**: resumo das questões centrais discutidas no capítulo;
- b) **Leitura complementar**: apresentação de um fragmento da obra de um cientista social, com exceção do capítulo 20, no qual se coloca um texto sobre a Lei Maria da Penha;
- c) **Fique atento**: listagem dos principais conceitos utilizados no capítulo, indicando-se a página da seção **Conceitos Sociológicos**, localizada ao final da obra, onde os mesmos podem ser encontrados;
- d) **Sessão de cinema**: indicação de filmes e/ou documentários;
- e) **Construindo seus conhecimentos**: divide-se em várias modalidades: 1) *Monitorando a aprendizagem*: perguntas discursivas sobre o conteúdo do capítulo; 2) *De olho no Enem*: apresentação de questões utilizadas no Enem entre os anos de 1998 e 2012; 3) *Assimilando conceitos*: apresentação de imagens (fotografias, charges, cartuns, quadrinhos, pinturas...) a partir das quais os estudantes devem refletir acerca do que foi discutido no capítulo; 4) *Olhares sobre a sociedade*: proposta de análise de textos artísticos ou jornalísticos que apresentam uma leitura da realidade social; 5) *Exercitando a imaginação sociológica*: proposta de redação relacionada com o conteúdo do capítulo.

Além da estrutura acima indicada, a obra também apresenta um conjunto de boxes que não são identificados por títulos, mas que ajudam na exposição do conteúdo dos capítulos. Um desses boxes apresenta uma pequena biografia de autores referenciados na obra. Ele só não se faz presente nos nove capítulos da parte dois, uma vez que eles já contêm a seção **Apresentando o autor**, nem nos capítulos um, quatorze, dezessete, vinte e vinte e um.

Ao final do livro, além da já citada seção **Conceitos sociológicos**, na qual se apresenta, em ordem alfabética, uma breve exposição acerca dos conceitos utilizados na obra, há a seção **Índice remissivo**, que apresenta, também em ordem alfabética, em qual (is) página (s) da obra se encontram informações sobre determinado tema ou autor.

A obra apresenta, ao longo de seus capítulos, um conjunto de indagações que contribuem para pensar o tema de forma ampla e crítica. Contudo, um dos pontos que deixam a desejar é a abordagem acerca da Política. No capítulo quatro, por exemplo, mistura-se o tratamento histórico-conceitual acerca do Estado, do poder e da política com elementos acerca da democracia e da Ciência Política no Brasil, movimentos sociais, geração de direitos e políticas públicas. Já no capítulo 19 (Participação política, direitos e democracia), o foco é

mais histórico, deixando-se de abordar questões básicas como as formas de Estado, os regimes e sistemas políticos e os partidos políticos.

Duas inovações da obra é a abordagem autoral, a qual permite o tratamento mais aprofundado dos autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, bem como a inserção de um capítulo dedicado ao tema Consumo.

5.2.5 Sociologia

A obra **Sociologia** não é organizada em unidades, e sim, em onze capítulos, os quais vão de uma apresentação panorâmica de temas das três áreas das Ciências Sociais e do contexto sócio-histórico de seu surgimento até a abordagem específica de temáticas como família, educação, juventude e meio ambiente.

Quadro 6 – Estrutura do livro Sociologia.

(continua)

Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente.	Desigualdades sociais, pobreza, estrutura social, classes sociais, teoria social, divisão internacional do trabalho, sociedade capitalista, status, estratificação social, classes dominantes, elites, dominação social, globalização, inclusão social e exclusão social.	Edgar Morin, Octavio Ianni, Immanuel Wallerstein, Georg Simmel, Stanislaw Ossowski, Karl Marx, Max Weber, Erik Olin Wright, Pierre Bourdieu, Pedro Demo, Vilfredo Pareto, Antonio Cattani, Francisco Kieling, Boaventura de Souza Santos, Gilberto Dupas, Kaskia Sassen, Charles Wright Mills, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Jacques Lambert, Donald Pierson, Claude Lévi-Strauss, Caio Prado Jr., Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Hélio Jaguaribe, Celso Furtado, Juarez Brandão e José de Souza Martins.
Sociologia: uma ciência da modernidade.	Sociedade, sociabilidade, interação social, relações sociais, relações de poder, capitalismo, modernidade, mudanças sociais, ordem social, evolucionismo, positivismo, dialética, fatos sociais, funcionalismo, ação social, relações de produção, modo de produção, teoria da integração social, teoria da ação social, teoria da acumulação e senso comum.	Norbert Elias, Georg Simmel, Louis de Bonald, Joseph de Maistre, Karl Marx, Thomas Hobbes, John Locke, Charles de Montesquieu, David Hume, Auguste Comte, Alfred Espinas, Herbert Spencer, Max Weber, Émile Durkheim, Friedrich Hegel, Friedrich Engels, Alexis de Tocqueville, Vilfredo Pareto, Marcel Mauss, Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Raymond Aron, Peter Berger, Thomas Luckmann, Boaventura de Souza Santos, Platão, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jürgen Habermas e Antonio Gramsci.
A família no mundo de hoje.	Família, relações de dominação, família nuclear, instituição social, família extensa, socialização, papéis sociais, família patriarcal e relações de gênero.	Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Talcott Parsons, Claude Lévi-Strauss, Gilberto Freyre, Émile Durkheim, Marilyn Strathern, Janet Carsten, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Sandra Kiefer e Manuel Castells.

Quadro 6 – Estrutura do livro Sociologia.

(continuação)

Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Trabalho e mudanças sociais.	Trabalho, trabalho alienado, mais-valia, mundo do trabalho, força de trabalho, capital, relações de trabalho, fordismo, taylorismo, toyotismo, flexibilização, financeirização, cadeia produtiva, reestruturação produtiva, neoliberalismo, mercado de trabalho, emprego, desemprego, precarização do trabalho, sindicato, trabalho solidário e informalidade.	Karl Marx, David Harvey, Paul Lafargue, Pierre Clastres, José Dari Krein, Sandro Rudit Garcia, Jürgen Habermas, Ricardo Antunes, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Michael Hardt, Jeremy Rifkin, Manuel Castells, Georg Orwell e Marcio Pochmann.
A cultura e suas transformações.	Cultura, civilização, identidade cultural, diversidade cultural, ideologia, visão de mundo, representações sociais, comunidade, sociedade, minorias sociais, etnocentrismo, indústria cultural, massa, consumo, desenraizamento cultural, distinção social e solidariedade.	Laymert Santos, Bronislaw Malinowski, Edward Tylor, Marilena Chauí, Radcliffe-Brown, Ralph Linton, Claude Lévi-Strauss, Talcott Parsons, Robert Merton, Alfred Kroeber, Edward Thompson, Anthony Giddens, Norbert Elias, Eric Hobsbawm, Carlos Brandão, Joseph Kipling, Roque Laraia, John Beattie, Destutt de Tracy, Clifford Geertz, Karl Marx, Friedrich Engels, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Felipe Milanez, Ferdinand Tönnies, Antonio Gramsci, Alfredo Bosi, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Renato Ortiz, Steven Connor, Ulrich Beck e Edgar Morin.
Sociedade e religião.	Religião, processo de desnaturalização, secularização, fundamentalismo religioso, fenômeno religioso, consciência coletiva, sagrado, institucionalização social, conflitos sociais e sincretismo religioso.	Clifford Geertz, Peter Berger, Thomas Luckmann, Jean Baechler, Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Friedrich Engels, Zygmund Bauman, Renato Ortiz, Jean Baechler, Eric Hobsbawm, Lewis Coser, Ralf Dahrendorf, Carl Clausewitz, Pierre Sanchis, Roger Bastide e Roberto DaMatta.
Cidadania, política e Estado.	Cidadania, direitos (civis, políticos, sociais), esfera pública, esfera privada, governo, totalitarismo, democracia, política, poder, políticas públicas, políticas sociais e partidos políticos.	Herbert de Souza, Thomas Marshall, Robert Castel, Marco Aurélio Santana, Roberto Vêras Oliveira, Elisa Reis, Teresa Sales, Maria Auxiliadora De Decca, Wanderley Guilherme dos Santos, Aristóteles, Charles de Montesquieu, Max Weber, Zygmund Bauman, Michel Foucault, Alexis de Tocqueville, Hannah Arendt, Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Luciano Gruppi, Friedrich Engels, Nicos Poulantzas, Louis Althusser, Octavio Ianni, Göran Therborn e Frei Betto
Movimentos sociais.	Ação coletiva, movimentos sociais, relações de produção, luta de classes, classes sociais, pobreza, processo de urbanização, participação política, exclusão social, integração social e identidade.	Alain Touraine, Karl Marx, Mikhaïç Bakunin, Pierre-Joseph Proudhon, Claus Offe, Boaventura de Souza Santos, Ruth Cardoso, Héctor Palomino, Robert Castel, Émile Durkheim, Florestan Fernandes, Hilary Silver, Maria da Glória Gohn, Cândido Grzybowski.

Quadro 6 – Estrutura do livro Sociologia.

(conclusão)

Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Educação, escola e transformação social.	Educação, processo social, conhecimento, escola, sistema social, controle social, valores sociais, ambivalência, cultura legítima, violência simbólica, capital cultural, tecnologia, instrumentalização e disciplinarização.	Émile Durkheim, Edgar Morin, Talcott Parsons, Karl Mannheim, Carl Roger, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu, Ivan Illich, Bernard Lahire, Miguel Arroyo, Zygmund Bauman, Sérgio Ribeiro, Jürgen Habermas, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Rubem Alves e Michel Foucault.
Juventude: uma invenção da sociedade.	Juventude, rito de passagem, rito de iniciação, condição juvenil, situação juvenil, contracultura, contexto social, vulnerabilidade social, geração, conflito de gerações, resistência cultural, reciprocidade social e adolescência prolongada.	Maria Teresa Castelo Branco, Jean-Louis Flandrin, Arnold van Gennep, Pierre Clastres, Margareth Mead, Georg Balandier, Helena Abramo, Regina Novaes, Karl Mannheim, Olgária Matos, José Machado Pais, Marialice Foracchi, Marília Sposito, José Rivair Macedo, Mariley Oliveira, José Arce, Micael, Herschmann, Max Weber, Maria Tereza Kerbaury e José Miguel Abad.
O ambiente como questão global.	Alienação, emancipação social, sociedade de risco, racionalização, modernização, hegemonia, inovação, desenvolvimento e crise.	Anthony Giddens, Boaventura de Souza Santos, Miguel Rodrigues, Ulrich Beck, Jürgen Habermas, Yuriy Castelfranchi, Elmar Altvater e Félix Guattari.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

A obra tem uma cuidadosa abordagem etimológica ao longo dos capítulos, o que facilita a compreensão conceitual da problemática abordada.

Os capítulos têm as seguintes seções fixas.

- a) **Diálogos interdisciplinares:** proposta de atividades em articulação com outras disciplinas;
- b) **Revisar e sistematizar:** perguntas que ajudam a revisar e sintetizar o conteúdo do capítulo;
- c) **Conceitos-chave:** listagem dos conceitos trabalhados no capítulo;
- d) **Descubra mais:** aqui são agrupadas três modalidades: 1) *as Ciências Sociais na biblioteca:* indicação de leituras; 2) *as Ciências Sociais no cinema:* indicação de filmes e documentários; 3) *as Ciências Sociais na rede:* indicação de sites e blogs.

Em termos de organização, a obra está disposta da seguinte forma.

Além da estrutura acima indicada, a obra apresenta em cada capítulo os seguintes boxes:

- a) **pausa para refletir:** proposta de articulação reflexiva entre uma imagem ou texto e o conteúdo estudado no capítulo. Esse box aparece mais de uma vez em oito capítulos e não aparece no capítulo cinco (A cultura e suas transformações);
- b) **debate:** apresentação de uma problemática para discussão em grupo;

- c) **pesquisa**: indicação de um tema para levantamento de dados e estudo individual ou em equipe. Não aparece no capítulo sete (Cidadania, política e Estado);
- d) **encontro com cientistas Sociais**: fragmento de um texto para aprofundamento através de questões norteadoras. É o único box que só aparece uma única vez por capítulo;
- e) **glossário**: definição, na lateral da página, de palavras ou expressões incomuns usadas no texto.

Todas essas seções, com exceção de **Glossário**, apresentam perguntas para orientar a reflexão dos estudantes acerca do tema em discussão.

Na maioria dos capítulos também há o uso de um quadro-comparativo com a síntese das teorias, conceitos ou temáticas discutidas, bem como o uso de quadros explicativos com informações complementares ao conteúdo. Contudo, como não há um título para esses boxes, não foi possível a sua categorização, a exemplo dos outros acima indicados.

Ao final da obra, também há duas seções:

- a) **índice remissivo**: indicação, em ordem alfabética, dos temas e conceitos trabalhados na obra, bem como da página onde é possível localizá-los;
- b) **questões do Enem**: reprodução de questões aplicadas no Enem.

Uma das limitações da obra, a nosso ver, é a abordagem sobre a Política, a qual é bastante superficial, uma vez que deixa de abordar questões básicas como as formas de Estado, os regimes e sistemas de governo e as funções dos poderes públicos no Estado Democrático de Direito.

Uma das potencialidades, além da abordagem em capítulos específicos dos temas educação e família (comumente tratados como simples ilustração no interior de outras problemáticas), é o tratamento das diferenças sempre conectado com o problema das desigualdades sociais, mas não como questões que se identificam, e sim, como temas que se relacionam.

5.2.6 Sociologia para jovens do século XXI

A obra **Sociologia para jovens do século XXI** está organizada em três unidades e 22 capítulos. A unidade um apresenta oito capítulos e as demais unidades sete capítulos, cada.

A primeira unidade debruça-se sobre temas, conceitos e teorias clássicas da Antropologia e da Sociologia. A unidade dois aborda questões centradas na Sociologia e na Ciência Política. Já a terceira unidade concentra-se na exploração de temáticas contemporâneas, conforme se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 7 – Estrutura do livro Sociologia para jovens do século XXI.

(continua)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Sociologia e conhecimento sociológico.	Sociologia: dialogando com você.	Ciência (natural, social) e senso comum.	Émile Durkheim, Charles Wright Mills, Contardo Calligaris e Adriano Carneiro Giglio.
	“Quem sabe faz a hora e não espera acontecer?” A socialização dos indivíduos.	Socialização (primária e secundária), papéis sociais, materialismo, materialismo histórico, relações sociais de produção, classe social, consciência de classe, revoluções sociais, revoluções burguesas, revolução socialista, consciência coletiva, fatos sociais, divisão do trabalho social, solidariedade (orgânica e mecânica), ação social (tradicional, afetiva, racional, relacionada a valores e relacionada a fins), tipo ideal e imaginação sociológica.	Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber e Charles Wright Mills.
	“O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais.	Instituição social, monogamia, poligamia, poliandria, parentesco, religiosidade, status, bem público, Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário e burocracia.	Émile Durkheim, Max Weber, Peter Berger, Lévi-Strauss e Ernst Troeltsch.
	“Torre de Babel”: culturas e sociedades.	Cultura, símbolo e representação da realidade.	Júlio Assis Simões, Emerson Giumbelli, Denys Cuche, Norbert Elias, Roberto DaMatta e Everarado Guimarães Rocha.
	“Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais.	Identidade, juventude, <i>self</i> , sociabilidade, condição juvenil e democracia racial.	Paulo Sérgio do Carmo, Georg Herbert Mead, Erving Goffman, Stuart Hall, Karl Marx, Friedrich Engels, Juarez Dayrel e Gilberto Freyre.
	“Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais.	Cultura, diferença, desigualdade, etnocentrismo, interculturalismo, preconceito, discriminação e racismo.	Antônio Flávio Pierucci, William Graham Summer, Catherine Wash e Boaventura de Souza Santos.
	“A matrix está em toda parte...”: ideologia e visões de mundo.	Ideologia, falsa consciência e visão social de mundo.	Destutt de Tracy, Marilena Chauí, Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin, Antonio Gramsci e Karl Mannheim.
	“Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior.” O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades.	Sociedades humanas, modo de produção, economia, força de trabalho, forças produtivas, instrumento de produção, relações de produção, dominantes, dominados, poder (político, econômico), estratificação social e mobilidade social.	Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto, Robert Michels, Karl Marx, Friedrich Engels, Max Weber, Pierre Clastres, Marshall Sahlins, Louis Dumont e Celi Scalón.

Quadro 7 – Estrutura do livro Sociologia para jovens do século XXI.

(continuação)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Trabalho, política e sociedade.	“Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie.	Acumulação primitiva, burguesia, proletariado, valor de uso, monopólio, valor de troca, imperialismo, barbárie, mais-valia, socialismo, comunismo, revolução e ditadura do proletariado.	Leo Huberman, Tom Bottomore, Karl Marx, Friedrich Engels, Adam Smith, David Ricardo, Lênin, Noam Chomsky e Leon Trotsky.
	“Todo mundo come no Mc Donald's e compartilha no Facebook?” Globalização e neoliberalismo.	Globalização, neoliberalismo, <i>Welfare State</i> , consenso de Washington e ditadura do pensamento único.	Karl Marx, Friedrich Engels, Ignacio Farize, Paul Singer, Michel Chossudovsky, Virgínia Fontes, Eric Hobsbawm, Marildo Menegat, François Chesnais, Mariangela Wanderley, Carlos Nelson Reis, Marcio Pochmann e Ricardo Amorim.
	“Um novo <i>fast food</i> para você”: o mundo do trabalho e a educação.	Desemprego estrutural, flexibilização, desregulamentação e precarização.	Leo Huberman, Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Eiji Toyoda, Taiichi Ohno, Ricardo Antunes, Bernardo Joffily, Paula Marcelino, Caio Zinet, Gaudêncio Frigotto, Eric Hobsbawm, István Mézáros, Laura Tavares, Zygmunt Bauman e Pierre Bourdieu.
	“O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental.	Desenvolvimento, aquecimento global e efeito estufa.	Renato Grandelle, Gustavo Lima, Fátima Pontilho, Selene Herculano, Friedrich Engels, Eleonora Lucena, Karl Marx, Friedrich Engels, István Mézáros e David Harvey.
	“É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo.	Cidadania, <i>Welfare State</i> , direitos (civis, políticos e sociais), socialismo científico, superávit primário, ajuste fiscal e política social.	Thomas Marshall, Paulo Bonavides, Karl Marx, Friedrich Engels, Friedrich von Hayek, Milton Friedman, Eric Hobsbawm, José Paulo Netto, Marco Antonio Silveira, Elaine Rossetti Behring e Ivenete Bosquetti.
	“O Estado sou eu.” Estado e Democracia.	Estado, ordem jurídica, governo, políticas públicas, dominação, legitimidade, políticas públicas, monarquia, república, democracia, ditadura, parlamentarismo, presidencialismo e espectro político (esquerda, direita, centro).	Max Weber, Émile Durkheim, Julien Freud, Friedrich Engels, Letícia Bicalho Canêdo, Jean-Jacques Rousseau, John Locke, Montesquieu, Adam Smith e Boaventura de Souza Santos.
	“Você tem fome de quê” Movimentos sociais ontem e hoje.	Oprimidos, opressores, direitos políticos, luta classista e novos movimentos sociais.	Solon Eduardo Annes Viola, Azis Simão, Cláudia Moares Souza, Ana Claudia Machado, Ana Maria Doimo, Evelina Dagnino e Eder Sader.

Quadro 7 – Estrutura do livro Sociologia para jovens do século XXI.

(conclusão)

Unidade	Capítulo	Conceitos-chave	Autores referenciados
Relações sociais contemporâneas.	“Na telinha da sua casa, você é cidadão?” O papel da mídia no capitalismo globalizado.	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), indústria cultural e redes sociais.	Pierre Bourdieu, David Harvey, Marshall McLuhan, Jürgen Habermas, Walter Benjamin, Jean Baudrillard, Marilena Chauí, Muniz Sodré, Ignacio Ramonet e Israel Bayma.
	“Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades sociais.	Preconceito, discriminação, racismo, etnocentrismo, etnicidade, apartheid, democracia racial, afrodescendente e ações afirmativas.	Jocélio Teles, Muniz Sodré, Thomas Skindmore, Kabengele Munanga, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Clóvis Moura e Hélio Santos.
	Gênero e sexualidade no mundo de hoje.	Gênero, sexo, sexualidade, feminilidade, machismo, homossexualidade, homossexualismo e homofobia.	Luiz Mott, Joan Scott, Bortolini, Alexandre Bortolini, Michel Foucault, Simone de Beauvoir, Alfred Kinsey, Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Gustavo Venturi.
	“A gente não quer só comida...” Religiosidade e juventude no século XXI.	Religiosidade, fundamentalismo religioso, sincretismo, Teologia da Libertação, religiosidade afro-brasileira.	Max Weber, Émile Durkheim, Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Muniz Sodré, Michel Löwy, Frei Betto e Regina Novaes.
	“Espaços de dor e de esperança.” A questão urbana.	Planejamento urbano, urbanização e segregação espacial.	Raquel Rolnik, Chico Mendes, Chico Veríssimo, William Bittar, Luiz Antonio Machado da Silva, Adrelino Campos, Jailson de Souza Silva, Jorge Luiz Barbosa, Mike Davis, Carlos Bernardo Vainer, David Harvey e Anna Tibajuka.
	“Chegou o caveirão!” E agora? Violência e desigualdades sociais.	Violência (física, psicológica, simbólica...), <i>bullying</i> , capitalismo de pilhagem, criminalidade e Estado penitência.	Viviane Rocha, Luiz Kleber Rodrigues, Krug, Pierre Clastres, Paulo Sérgio Pinheiro, Guilherme Assis Almeida, Michel Misse, Sérgio Adorno, Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Virgínia Fontes, Rodrigo Vieira Ávila, Herzem Gusmão, Lóic Wacquant, Milton Santos e Manuel Castells.
	“Ocupar, resistir, produzir.” A questão da terra no Brasil.	Propriedade privada, Ligas Camponesas, terras improdutivas, MST, reforma agrária, camponês e modo de vida rural.	Júlio José Chiavenato, Paulo Martinez, José de Souza Martins, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi.

Fonte: Elaboração do autor a partir do livro didático (livro do aluno e manual do professor).

Além da estrutura acima indicada, a obra *Sociologia para jovens do século XXI* apresenta em seus capítulos duas seções.

- a) **Interdisciplinaridade:** apresentação de um texto complementar, escrito por um professor convidado, que estabelece uma relação entre uma determinada disciplina e um dos temas abordados no capítulo. Conforme os autores, nessa seção é estabelecido um diálogo com onze disciplinas, a saber: História, Geografia, Filosofia, Artes Plásticas, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Física, Língua Portuguesa e Literatura (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 418);
- b) **Interatividade:** essa seção divide-se em: 1) *Revendando o capítulo:* exposição de quatro perguntas que avaliam a compreensão do conteúdo abordado; 2) *Dialogando com a turma:* apresentação de três questões para reflexão e debate em grupo⁹¹; 3) *Verificando o seu conhecimento:* reprodução de duas questões do Enem; 4) *Pesquisando e refletindo:* indicação de dois livros, três filmes, três sites (ou redes sociais) e duas músicas sobre o assunto do capítulo e sugestão de um *filme destaque*.

Os capítulos fazem uso de boxes com fragmentos de autores, informações complementares, destaques... Contudo, como são itens não nominados e sem um uso regular, dificulta a classificação e descrição aqui.

Ao final da obra são apresentadas as seções:

- a) **Palavras finais:** considerações gerais sobre os objetivos pedagógicos e científicos da obra;
- b) **Notas:** indicação de referências ou informações complementares de dados usados em alguns dos capítulos;
- c) **Índice remissivo:** lista, em ordem alfabética, dos conceitos, temas e autores abordados ao longo da obra e indicação das páginas onde podem ser consultados.

Entre os pontos fortes da obra está a abordagem sobre Política, Estado e cidadania, a qual vai desde considerações históricas sobre cada um dos conceitos, tratamento histórico-analítico e descritivo das gerações de direitos, da relação entre capitalismo, socialismo e cidadania, dos impasses do Estado de bem-estar social e do neoliberalismo na cidadania, da cidadania no Brasil durante a ditadura militar e no período pós-redemocratização, definição de Estado, governo, políticas públicas, formas, regimes e sistemas de governo, democracia e espectro político.

⁹¹ Somente os capítulos seis e oito fogem à regra, apresentando quatro questões nesse item.

Duas inovações deste livro é o tratamento dos projetos societários capitalismo e socialismo em um capítulo específico, procedimento também aplicado à abordagem da questão agrária.

5.3 Os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 e a desnaturalização das explicações sobre a realidade social: o dito e o feito

Nossa pesquisa, conforme temos anunciado ao longo deste trabalho, tem como objetivo investigar as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a desnaturalização das explicações acerca da realidade social, compreendida aqui como uma forma de abordagem das relações sociais que explora os seus fundamentos, as configurações e as possibilidades sócio-históricas.

A investigação, cujos resultados serão descritos e analisados a seguir, deu-se à luz da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, através da qual procuramos identificar qual é a concepção de desnaturalização das obras em análise e se esse discurso se materializa na abordagem de questões relacionadas à diferença cultural, desigualdades sociais e mudança social.

A seleção dessas temáticas se deu por serem, respectivamente, eixos estruturantes dos conteúdos abordados pela Antropologia, pela Sociologia e pela Ciência Política nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio brasileiro. Assim, temática é entendida aqui como um núcleo em torno do qual orbitam temas afins com o qual mantém uma relação de identificação e desdobramento das possibilidades de exploração/ramificação do mesmo.

A seguir, são apresentadas e analisadas as sequências discursivas (SD) correspondentes a cada uma dessas temáticas. Antes disso, porém, vejamos como a desnaturalização aparece representada em cada obra.

5.3.1 A desnaturalização como princípio epistemológico e o silenciamento acerca das explicações a-históricas fora do senso comum

Todas as obras analisadas procuram contemplar a recomendação das **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia (OCM-Sociologia)** acerca do **estranhamento** e da **desnaturalização** como princípios epistemológicos orientadores da abordagem sociológica no âmbito do Ensino Médio.

Para cumprir essa tarefa de tratar os fenômenos sociais como construções especificamente humanas resultantes das relações de forças e situadas no tempo e no espaço, as OCEM-Sociologia defendem a articulação entre os dois princípios epistemológicos referidos: “[...] só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (MORAES; GUIMARAES; TOMAZI, 2006, p. 107). Isto é, para que algo possa ser tomado como objeto de estudo da Sociologia e, portanto, tenha condições de ser desnaturalizado, é preciso primeiro questionar a sua manifestação imediata, o seu caráter de objeto suficientemente explicado. Esse procedimento, característico de todas as formas de conhecimento sistematizado (Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia), é o **estranhamento**, o qual permite o exercício da dúvida, do questionamento, da problematização e, conseqüentemente, a busca por explicações que extrapolem a imediatividade, a superfície dos fenômenos.

Embora não se possa negar, como destaca Rabêlo (2004, p. 3), que na passagem do século XIX para o século XX “[...] idéias como estranhamento, distanciamento e reflexividade passaram a frequentar o discurso das ciências sociais como os instrumentos de combate aos ídolos atuais”, isto é, como princípios epistemológicos voltados à produção de uma ciência desideologizada, também se faz necessário considerar a diversidade teórica envolvida no uso desses conceitos, desfazendo-se a ilusão de que o simples uso de uma palavra convoca sempre os mesmos efeitos de sentido.

No caso das OCEM-Sociologia, diferentemente do que tínhamos cogitado em Santos (2016, p. 75-76), entendemos que não há uma ligação direta entre os conceitos de estranhamento e desnaturalização e a proposta weberiana de neutralidade axiológica no tratamento das questões sociais. Isso fica mais claro a partir do texto **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia**, assinado por dois dos três autores das OCEM-Sociologia (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Trata-se do segundo capítulo da obra Sociologia, coordenada por Amaury César Moraes e publicada como volume 15 da Coleção Explorando o Ensino, do MEC, a qual tinha como objetivo manifesto:

[...] apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor (BRASIL, 2010b, p. 7).

Nesse texto, Amaury César Moraes e Elisabeth da Fonseca Guimarães se propõem a “fazer uma leitura complementar” das OCEM-Sociologia (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 45), no interior da qual está o tratamento acerca da desnaturalização e do estranhamento. Na ocasião, os autores apresentam uma perspectiva mais conceitual do que aquela presente nas OCEM-Sociologia acerca do estranhamento (embora o tratamento da desnaturalização continue indireto e seja menos denso do que no documento anterior), apresentando-o como sinônimo de admiração, espanto, surpresa, assombro, incômodo, inconformação, não acomodação, rejeição. Nas palavras dos autores (2010, p. 46, grifo dos autores):

Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo

Nessa perspectiva, entendemos que o estranhamento⁹², ao invés de representar diretamente uma postura de neutralidade axiológica, representa uma atitude de abertura ao novo, de curiosidade epistemológica, de disposição ao desconhecido. Assim, no caso das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), o estranhamento cumpre uma etapa preliminar e imprescindível ao problematizar relações e processos aparentemente conhecidos. Contudo, sua função só se completa associada a outro princípio que é, ao mesmo tempo, ponto de partida e uma das finalidades almejadas para o ensino de Sociologia: a **desnaturalização**. É ponto de partida porque assume como pressuposto, no processo de explicação do mundo dos homens, que a vida social é historicamente construída e geograficamente localizada; é um dos pontos de chegada por ser um instrumento teórico disponível àqueles que tiveram contato com o ensino de Sociologia quando da necessidade de explicação dos fundamentos, dos movimentos e das tendências históricas dessa construção social.

Para isso, como destaca Bourdieu (2004, p. 27), a Sociologia apropria-se da contextualização histórico-geográfica dos fenômenos sociais e das consequências teórico-políticas da historicização:

[...] uma característica das realidades históricas é que sempre é possível estabelecer que as coisas poderiam ter sido diferentes, que são diferentes em

⁹² Estranhamento não é usado aqui no sentido de retorno negativo do processo de objetivação, e sim, como princípio epistemológico. Como já dito em outro momento deste trabalho, não desconhecemos o debate que se dá no interior do materialismo histórico-dialético em torno dos conceitos de exteriorização, alienação e estranhamento, mas julgamos não ser necessário – nem oportuno – entrar aqui nessa discussão.

outros lugares, em outras condições. O que quer dizer que; ao historicizar, a sociologia desnaturaliza, desfataliza.

Como destaca o sociólogo francês, para desnaturalizar, desfatalizar, dessacralizar, desmistificar, desconstruir..., a Sociologia lança mão da História, explorando não os fatos em si, mas os seus fundamentos, configurações e possibilidades.

Diante do exposto, entendemos que a articulação entre estranhamento e desnaturalização permite tratar os fenômenos do mundo dos homens como construções especificamente sociais e, portanto, como elementos que têm origem (causa, fundamentos), desdobramentos (configurações, formas de expressão) e possibilidades sócio-históricas (condições para realizar-se de forma diferente). Contudo, face à generalidade do estranhamento no campo da produção científica e à sua condição onipresente no exercício da desnaturalização, entendemos ser desnecessário investigar as duas categorias em separado, uma vez que, no âmbito das Ciências Sociais, só é possível a realização da segunda mediante a articulação com a primeira.

Desse modo, nossa análise dos livros didáticos limitou-se ao princípio da desnaturalização, procurando identificar se a abordagem dos fenômenos sociais apresentam as características imprescindíveis à sua realização, isto é, se realizam a articulação entre passado, presente e possibilidades (futuro) ao tratarem as questões sociais.

Como as sequências discursivas selecionadas materializam o discurso de cada uma das seis obras em estudo acerca da mesma temática, inserimos após cada SD um comentário quase sempre de cunho mais descritivo, explorando sua singularidade, deixando a abordagem analítica propriamente dita para depois da última sequência de cada bloco. Esse procedimento foi adotado em todos os blocos como forma de evitar que o texto ficasse demasiadamente repetitivo, tendo em vista a sintonia entre as obras na abordagem das mesmas questões. Vejamos, agora, como a desnaturalização é concebida por cada obra.

[SD1] [...] O **processo de socialização** é [sic] [e] a forma a partir da qual os padrões de comportamento associados ao gênero e o engessamento da divisão dos sexos é “interiorizado”, no sentido bourdiesiano, **mascara** e **naturaliza** tais **relações de poder**. Assim, as atividades do próprio capítulo, incluindo as questões de pesquisa, podem também ser utilizadas ao início do debate, como forma de **sensibilizar** os **alunos** e **levá-los à desnaturalização** do tema (SILVA et al., 2013, p. 98, MP⁹³, grifo nosso).

A desnaturalização na SD1 é concebida como um processo de desmascaramento de relações de poder, as quais seriam introjetadas durante a socialização dos indivíduos e a partir das relações que estes estabelecem com os padrões culturais de sua época e lugar. Assim, a

⁹³ Manual do Professor.

desnaturalização teria como alvo o *habitus*, entendido aqui, na esteira de Bourdieu (1996), como a internalização de valores, normas e comportamentos que tornam a vida social mecanicamente operativa, automática e, portanto, irrefletida. Como destaca o referido autor (1996, p. 22): “os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc.”.

Assim, a nosso ver, aquilo que é dito no enunciado da SD1 (o **intradiscurso**⁹⁴), mantém uma relação de identificação com o discurso socioantropológico acerca da historicidade dos padrões culturais: **“a forma a partir da qual os padrões de comportamento associados ao gênero e o engessamento da divisão dos sexos é “interiorizado” [...] mascara e naturaliza tais relações de poder”**. Vejamos que aqui não se fala em padrões de comportamentos pertencentes a determinado gênero, e sim, em **“padrões de comportamento associados ao gênero”**, em uma posição de confronto, no nível do não dito⁹⁵, com o discurso religioso, que defende a ideia de uma natureza humana criada à imagem e semelhança de Deus e, portanto, imutável no tempo e no espaço (**“o engessamento da divisão dos sexos”**).

Desse modo, a desnaturalização consistiria em possibilitar aos estudantes, através de variadas atividades escolares, um contato com essas questões que permita a problematização e a historicização das mesmas, **“como forma de sensibilizar os alunos e levá-los à desnaturalização do tema”**.

[SD2] [...] o momento de **desnaturalização** é aquele que procura *romper com toda e qualquer forma de compreensão das relações sociais como “imutáveis no tempo e no espaço”*. 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; AMORIM; BARROS, 2013, p. 333, MP, negrito dos autores; itálico nosso).

No enunciado acima, a desnaturalização aparece como uma postura cognoscente que visa ao rompimento com uma compreensão sacralizada, aparente e imutável da vida social: **“o momento de desnaturalização é aquele que procura romper com toda e qualquer forma de compreensão das relações sociais como ‘imutáveis no tempo e no espaço’”**.

⁹⁴ Consiste em uma das categorias analíticas da AD definida como “fio do discurso” Pêcheux (1995, p. 167); “o que está sendo dito em situação e momento dados” Florêncio et al. (2009, p. 78) ou ainda como “lugar da enunciação por um sujeito” Courtine (2014, p. 74).

⁹⁵ Conforme Orlandi (2007), o não dito é aquilo que está implícito a partir do que é dito.

O entendimento naturalizante das relações sociais, conforme o discurso materializado no referido enunciado, parece ser uma característica que, se não exclusiva do senso comum, certamente é incompatível com o conhecimento resultante da aplicação de critérios científicos. Contudo, se esse suposto caráter intrinsecamente desnaturalizador do conhecimento científico é válido enquanto expectativa, não se pode dizer sempre o mesmo quando se trata de seus resultados concretos, uma vez que a naturalização da vida social não é apenas uma atitude cognoscente; ela é também uma posição ideológica no sentido lukasiano relacionado ao cumprimento de uma função social. Isto é, a atitude naturalizadora de determinados aspectos da vida social não resulta apenas do desconhecimento de como esses elementos são em si mesmos; ela é também um posicionamento, consciente ou não, em defesa da manutenção da ordem social vigente.

Assim, como observa Lukács (2013), o conhecimento científico também pode exercer função ideológica, na medida em que extrapola a sua condição de reprodução intelectual do mundo real e cumpre outro papel: servir de impulso à tomada de posição frente aos conflitos e alternativas societárias em disputa.

No entanto, ao se eleger o senso comum como o tipo de conhecimento que apreende a realidade social de forma quase sempre naturalizadora (**“os fenômenos sociais que vivenciamos no presente são, em geral, apreendidos pelo senso comum como simplesmente preestabelecidos”**), deixa-se implícito - embora no nível do pressuposto -, que somente o senso comum - mesmo que ele nem sempre faça isso! (**“em geral”**) - naturaliza, mistifica, fica preso à imediaticidade. Poder-se-ia contra-argumentar dizendo que os autores não descartam a possibilidade de que outras formas de conhecimento também resultem em explicações naturalizadoras da realidade, como se pode ler no trecho: **“o momento de desnaturalização é aquele que procura romper com toda e qualquer forma de compreensão das relações sociais como ‘imutáveis no tempo e no espaço’”**. No entanto, quando da nomenclatura e exemplificação das formas de conhecimento que apresentam explicações naturalizadoras, apenas o senso comum é explicitamente referido. Mesmo quando os autores tratam de abordagens teóricas nitidamente naturalizadoras, como o racismo de Nina Rodrigues e o mito da democracia racial de Gilberto Freyre, não fazem qualquer menção ao conceito de naturalização dos fenômenos sociais, como se fossem casos isolados e restritos ao fazer teórico-científico do passado.

Orlandi (2007, p. 82), refletindo sobre as categorias do dito e do não dito, destaca que aquilo que é dito traz consigo, necessariamente, um não dito. Assim, entendemos que, quando se diz, na SD2, que as relações sociais são geralmente apreendidas pelo senso comum de

forma naturalizante e ao mesmo tempo não se exemplificam situações de naturalização para além do senso comum, toma-se como pressuposto que as demais formas de conhecimento não apresentam essa característica, em especial o conhecimento científico, no interior do qual está o ensino de Sociologia (“**cabe ao ensino da Sociologia superar esse entendimento**”).

[SD3] Uma das contribuições da Sociologia é propiciar aos jovens o **exame** de situações cotidianas, **imbuídos de postura crítica e atitude investigativa**. É tarefa dessa ciência **dessacralizar os fenômenos sociais**, mediante o compromisso de **examinar** a realidade **além da aparência imediata**, “informada” pelas regras inconscientes da cultura e **do senso comum**. **Despertar** no aluno a **sensibilidade para perceber que o mundo** a sua volta **é resultado da atividade humana** - e, **por isso, pode ser modificado** - deve ser a tarefa de todo professor (TOMAZI, 2013, p. 375, MP, grifo nosso).

O enunciado acima coincide, apesar das leves adaptações, com aquilo que é dito por Moraes e Guimarães (2010, p. 48) no texto **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia**⁹⁶, embora nenhum dos escritos faça referência ao outro. Nele o discurso sobre a desnaturalização não apenas dialoga com os sentidos identificados nas sequências anteriores, como também expressa uma expectativa política acerca da postura desnaturalizadora e da atividade didático-pedagógica do professor: fazer os estudantes perceberem o mundo social como construção humana e, portanto, passível de mudança (“**despertar no aluno a sensibilidade para perceber que o mundo a sua volta é resultado da atividade humana - e, por isso, pode ser modificado – deve ser a tarefa de todo professor**”).

Assim, nesse discurso, o reconhecimento do caráter ideológico do conhecimento se expressa de modo nítido, uma vez que se espera que os estudantes, munidos dos instrumentais teórico-metodológicos das Ciências Sociais, não somente questionem e analisem o mundo dos homens, mas também tomem parte na sua construção e modificação.

[SD4] [...] **É importante desnaturalizar os padrões de comportamento e de consumo** dos grupos sociais e **mostrar como estão relacionados à socialização, à sociabilidade e às instituições socializadoras** (entre elas, as mídias), **confrontando** com a percepção “essencialista” de **senso comum** (BOMENY et al., 2013, p. 106, MP, grifo nosso).

Assim como a SD1, o discurso aqui materializado concebe a desnaturalização como um movimento que historiciza e sacoleja a zona de conforto produzida pelo processo de

⁹⁶ No texto escrito por Moraes e Guimarães a citação está assim: “É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, informada pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor”.

socialização dos indivíduos e a partir das relações que estes estabelecem no interior das instituições sociais. Contudo, a exemplo do que ocorre com os sentidos materializados nas demais SD desse bloco (exceto a SD1), elege-se como alvo de confronto o senso comum (“**confrontando com a percepção ‘essencialista’ de senso comum**”), silenciando sobre a existência de atitudes naturalizadoras também em outras formas de conhecimento, a exemplo, inclusive, do conhecimento filosófico e científico.

Orlandi (2007, p. 83, grifo nosso), tratando sobre o não dito como uma categoria discursiva, assim destaca:

[...] essas reflexões podem levar à seguinte questão: se o não dizer significa, então o analista pode tomar tudo o que não foi dito como relativo ao dito em análise? Não há limite para isso? Esta é uma questão de método: partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o **não dito relevante para aquela situação significativa**.

No caso em tela, entendemos que “o não dito relevante” é a falta de explicitação de que as demais formas de conhecimento, inclusive a ciência, embora não deva, também pode apresentar uma postura naturalizadora das relações sociais, a exemplo das teorias racialistas e do liberalismo econômico – para ficarmos em dois exemplos amplamente conhecidos. Essa postura de silenciamento, por sua vez, tem entre suas implicações o fortalecimento, por omissão, de uma visão limitada tanto acerca do conhecimento teórico-científico como a respeito do senso comum. No primeiro caso, situa-se a ideia de exclusividade da ciência como forma possível de apreensão da realidade. No segundo, a redução do senso comum à mistificação. Ambas as posturas, em nosso entender, em nada contribuem para uma compreensão que explore adequadamente as possibilidades, os limites e as imbricações das formas de conhecimento em discussão.

[SD5] [...] O pensar das Ciências Sociais nos convida a **ir além das aparências** e daquilo que nos é **familiar; questiona-nos** quanto ao que tomamos como **natural e inevitável** na vida em sociedade. **Diferentemente do senso comum** (um conhecimento prático, do cotidiano), a **Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia** nos **possibilitam sair do nosso mundo particular e apreender as múltiplas dimensões da política, da economia, da cultura, da sociedade propriamente dita** (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 3, grifo nosso).

O discurso materializado no enunciado acima concebe a desnaturalização como uma atitude de superação das aparências a partir da problematização daquilo que parece ser familiar e, portanto, supostamente conhecido. A exemplo das demais SD (exceto a SD1), materializa-se nesse discurso uma contraposição com o senso comum, embora esse seja

destacado agora não como um conhecimento diretamente falso (mesmo que apenas aparente), e sim como **“um conhecimento prático, do cotidiano”**.

Devido à identificação ideológica do discurso materializado na SD5 com aqueles presentes nas demais sequências discursivas desse bloco temático, entendemos que as análises já apresentadas estendem-se também à referida SD.

[SD6] A concepção que defendemos parte do pressuposto de que temos como objetivo, a partir de reflexões conceituais, teóricas e temáticas, incentivar o estudante na **desconstrução e desnaturalização** das **opiniões de senso comum**. Ou seja, a partir de fatos do cotidiano, da realidade vivida pelos alunos e das ideias e **representações sociais sem base científica**, trabalhar a **imaginação sociológica** e **problematizar** o **senso comum** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 411, MP, grifo nosso).

No enunciado acima, a desnaturalização aparece como exercício de “imaginação sociológica” voltado à problematização e desconstrução do senso comum.

O conceito de “imaginação sociológica”, desenvolvido pelo sociólogo estadunidense Charles Wright Mills (1982), diz respeito a um tipo de explicação sobre a vida social baseado no questionamento e na articulação entre fenômenos em nível micro e macro. Nas palavras do autor (1982, p. 11): “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa”.

É, pois, com essa promessa e tarefa que dialoga o discurso materializado na SD6. Ele defende a desnaturalização como processo de articulação entre o particular (**“fatos do cotidiano, da realidade vivida pelos alunos e das ideias e representações sociais sem base científica”**) e o universal (**“reflexões conceituais, teóricas e temáticas”**), em um movimento no qual o segundo elemento (o universal) ajudaria, quando necessário, **“na desconstrução e desnaturalização”** do primeiro elemento (**“opiniões de senso comum”**).

A partir da análise, constatamos que a forma como a problemática da desnaturalização é tratada nas obras é bastante heterogênea. Algumas abordam diretamente o conceito, seja no livro do aluno ou no manual do professor; outras tratam do assunto de forma indireta, seja enfatizando o caráter não natural do mundo dos homens, seja chamando a atenção do professor para a necessidade de que a abordagem de determinado tema não apenas confronte, mas desconstrua o senso comum.

Assim, o discurso materializado nos enunciados da SD1 a SD6 concebe a desnaturalização como **processo de desmascaramento de relações de poder** (SD1); **rompimento com uma compreensão sacralizada, aparente e imutável da vida social** (SD2); **dessacralização e percepção do mundo social para além da imediatividade e como construção humana** (SD3); **demonstração da historicidade e dos fundamentos** (SD4);

superação das aparências, do familiar (SD5); e problematização e desconstrução do senso comum (SD6).

Como se vê, os enunciados apresentam o discurso da desnaturalização, de forma direta ou indireta, não somente como procedimento teórico-metodológico, mas principalmente como uma atitude esperada daqueles que tomam contato com os instrumentos intelectivos das Ciências Sociais. Esse discurso elege como alvo principal o senso comum, o qual aparece nas obras predominantemente como uma forma de apreensão da realidade de modo superficial, fenomênico e, quase sempre, naturalizador de relações e processos historicamente construídos e geograficamente localizados. Essa oposição entre ciência e senso comum se dá de forma mais intensa nas obras **Sociologia Hoje, Sociologia para o Ensino Médio, Sociologia para jovens do século XXI, Sociologia e Tempos modernos, tempos de Sociologia**, embora essas duas últimas também reconheçam explicitamente que o senso comum está para além de sua oposição à ciência, mesmo que não seja com esse aspecto que elas dialoguem quando mobilizam o uso do conceito. Já a obra **Sociologia em movimento** é a que dedica uma atenção mais detalhada à caracterização do senso comum, abordando-o para além de uma relação opostora para com a ciência. Curiosamente, é justamente essa a única obra a não usar a oposição ciência versus senso comum ao tratar sobre o princípio da desnaturalização.

É importante lembrar – e os livros fazem isso ao longo da abordagem dos conteúdos, embora de forma implícita e sem referir-se ao conceito de naturalização – que explicações naturalizadoras da vida social não são exclusividade do senso comum, como é facilmente comprovado pelas próprias obras ao analisarem as teorias antropológicas racialistas, o discurso “científico” até recentemente dominante da homossexualidade como desvio ou doença; a explicação do Estado como resultado de um contrato social entre indivíduos cuja natureza é essencialmente egoísta e competitiva – para ficarmos em três exemplos amplamente conhecidos. Contudo, embora as obras apresentem casos como esses de explicações naturalizadoras presentes no campo científico, ao fazer isso, elas não classificam esses acontecimentos como exemplos de naturalização que extrapolam o senso comum, ficando essa conclusão sob a responsabilidade do leitor.

Nesse sentido, com exceção da obra **Sociologia em movimento**⁹⁷, todas as outras, ao apresentarem o que entendem por desnaturalização, focam no senso comum não como uma das formas de explicação a ser confrontada, desmistificada, desconstruída, e sim, como o tipo

⁹⁷ Embora essa obra aborde o senso comum como uma forma de conhecimento cujo padrão de relacionamento para com a ciência não obrigatoriamente precise ser de oposição, ela não se diferencia das demais no silenciamento de casos de naturalização que ocorrem no âmbito da filosofia e da ciência.

de conhecimento a ser desnaturalizado. Esse discurso silencia sobre o fato de que explicações a-históricas e, portanto, naturalizadoras das relações sociais não são privilégio do senso comum, estando também presentes em conhecimentos como o religioso e até nos conhecimentos filosófico e científico.

O silenciamento, conforme Orlandi, consiste em uma tentativa de apagamento de sentidos indesejáveis, de interdição, censura, exclusão, proibição. Nas palavras da autora (1995, p. 76):

[...] se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

No caso em tela, esses sentidos indesejáveis correspondem ao não reconhecimento de que, assim como o senso comum, outras formas de conhecimento, inclusive a ciência e a filosofia, também podem apresentar, em determinados contextos históricos, explicações simplistas e naturalizadoras da realidade social.

Neste quesito, o “fio do discurso” (PÊCHEUX, 1995) das SD em análise identifica-se com **pré-construídos** (já-ditos) da Formação Discursiva Positivista. Uma **formação discursiva** consiste, conforme já apontado neste trabalho, em um lugar de enunciação que apresenta certa regularidade – mesmo que provisoriamente – ao estabelecer os sentidos autorizados e negados para as palavras pronunciadas do seu interior. Trata-se de “matrizes comuns a um conjunto de discursos” (CAVALCANTE, 2007, p. 43) ou, como diz Courtine (2014, p. 72), de um dos aspectos materiais das ideologias. Assim, a Formação Discursiva Positivista é a representação, na linguagem, da Formação Ideológica Cientificista, caracterizada, entre outros elementos, pela defesa da ciência como a única forma válida de apreensão da realidade.

Neste sentido, ao eleger o senso comum como a forma de apreensão sacralizadora dos fenômenos sociais sem explicitar a possibilidade de essa postura também fazer-se presente em outras formas de conhecimento, as SD em análise realizam um movimento de retorno (**memória discursiva**) a um já-dito: a exclusividade da ciência como forma correta de apreensão da realidade.

Assim, embora as obras, na abordagem dos conteúdos, afirmem superar esse discurso positivista acerca da ciência como a única forma válida de conhecimento, é com ele que muitas delas se identificam ideologicamente ao definirem o que seria a desnaturalização. Isso acontece quando as mesmas se referem ao senso comum como se fosse exclusividade sua o

“entendimento de uma origem natural das relações sociais” (SD2); o conhecimento limitado à “aparência imediata”, ao familiar (SD3 e SD5); a “percepção ‘essencialista’” dos fenômenos sociais (SD4); e as “ideias e representações sociais sem base científica” (SD6).

Isso não quer dizer que discordemos das obras, ao estabelecerem uma nítida separação entre as formas de apropriação da realidade social e eleger a ciência como o conhecimento característico do ensino de Sociologia em nível médio. Pelo contrário: julgamos ser da maior importância a defesa que os manuais fazem da Sociologia no Ensino Médio pelo seu potencial explicativo e desnaturalizador. Ou seja, conforme demonstramos em Santos (2017), a Sociologia tem sua condição de disciplina escolar justificada nos manuais face ao papel científico que a mesma pode – e deve! - desempenhar ao lidar com os fenômenos sociais. Contudo, para dar conta desse papel, o ensino de Sociologia precisa enfrentar toda e qualquer forma de explicação mistificadora, ilusória e naturalizadora do mundo dos homens, seja ela senso comum, religião, filosofia ou teoria científica.

Nesse sentido, considerando que o livro didático constitui-se uma forma direta de intervenção político-pedagógica, pois é direcionado não apenas aos professores, mas também aos próprios estudantes, procuramos identificar a seguir se a abordagem realizada pelos mesmos orienta-se pelos princípios teórico-metodológicos defendidos por seus autores.

5.3.2 “Sem medo de ser feliz”: o discurso dos livros didáticos sobre as questões identitárias e a reverberação do enfrentamento às várias formas de opressão

As identidades humanas, isto é, as formas de expressão e de pertencimento (HALL, 2005), têm sua origem identificada no processo de socialização das relações socioculturais, condicionado no tempo e no espaço. Trata-se de questões difíceis de lidar, tendo em vista que representam não apenas uma relação racional, mas, sobretudo, uma relação afetiva.

Em um país com registros cotidianos de intolerância, preconceito, racismo, discriminação de todas as ordens, colocar na ordem do dia a contribuição das Ciências Sociais para a desnaturalização das explicações sobre a diferença cultural e as questões identitárias é mais que uma opção teórico-metodológica assumida pelos livros didáticos de Sociologia: trata-se de um compromisso sociopolítico com o enfrentamento de toda e qualquer forma de opressão.

Embora a abordagem de algumas dessas questões não constitua algo fácil de lidar, tendo em vista o tipo de relação que as pessoas têm para com as mesmas e o predomínio das

explicações naturalizadoras, seja no âmbito do senso comum ou ainda em algumas áreas da produção científica, os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 não somente enfrentam esse desafio de pautar os temas polêmicos, como também se posicionam em favor de seu enfrentamento sociopolítico.

[SD7] Sabemos que **as identidades humanas não são herdadas, mas construídas** por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais. [...] Assim, essa **construção** é uma **ação contínua, complexa e dinâmica** que **envolve** tanto os **diferentes elementos da formação subjetiva** quanto o **contexto histórico, político e cultural** (SILVA et al., 2013, p. 338, grifo nosso).

No intradiscurso da SD7, recorre-se às contribuições de diferentes áreas das Ciências Humanas e da Filosofia para se falar em identidades, no plural, e não em uma suposta identidade única, que estaria mais próxima à concepção de natureza humana. Aqui, em um movimento de retorno e identificação ideológica para com o discurso da antropologia cultural, do marxismo, dos estudos feministas e da teoria *queer*⁹⁸, assume-se a radical historicidade daquilo que somos e poderemos ser, tendo em vista que “**as identidades humanas não são herdadas, mas construídas**”.

Essa construção, como assinala a SD7, é um movimento permanente e multirrelacionado, uma vez que envolve tanto aspectos de ordem subjetiva (relacionados à personalidade de cada indivíduo) como elementos objetivos, relacionados às condições sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais de onde cada sujeito está localizado, em nível micro (família, comunidade local...) e macro (nacionalidade, modo de produção...).

Assim, o discurso materializado na SD7 confronta-se com um já-dito no interior das formações discursivas religiosas, em especial com o discurso de matriz judaico-cristã, segundo o qual, criados por Deus à sua imagem e semelhança, os seres humanos seriam imutáveis no tempo e no espaço, não havendo, pois, a possibilidade de assumirmos identidades diferentes daquelas socialmente reconhecidas como o padrão da normalidade.

Neste sentido, concordamos com a análise de Silva (2016, p. 127), a qual, ao investigar as representações sobre arranjos familiares nos livros didáticos do PNLD 2015, assim conclui:

Ao trazer a evidência histórica e as diversas culturas, ampliou-se a noção do papel da mulher, que varia amplamente, assim como o da sexualidade ligada

⁹⁸ Conforme Silva (2005), a Teoria *Queer* diz respeito a um movimento teórico-político, nascido entre os Estados Unidos e a Inglaterra, que unifica os estudos feministas e homossexuais sobre orientação sexual e identidade de gênero, defendendo a radical historicidade das identidades humanas e o questionamento da ideia de normalidade.

somente à reprodução humana como sendo aparentemente uniforme, o que trouxe um novo olhar sobre o discurso religioso.

É, pois, na mesma direção do discurso anterior que se delinea o intradiscurso da SD8:

[SD8] Por que seria importante pensar em parentesco se todo mundo já sabe como é sua família? É simples: quando pensamos em nossas **relações familiares** como apenas **um entre vários tipos possíveis**, podemos encarar com menos preconceito relações que a princípio nos parecem **“fugir da normalidade”**. **Se existem tantos tipos de parentesco, por que seria um problema um arranjo familiar composto de um casal de homossexuais e um filho, por exemplo?** (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 34, grifo nosso).

Como se vê, na SD8 materializa-se um discurso que preza pela diversidade cultural, pela pluralidade, opondo-se diretamente ao discurso moralista acerca da família patriarcal e da heterossexualidade como supostos padrões de normalidade familiar e sexual.

Dialogando diretamente – em um movimento de identificação ideológica - com as contribuições da antropologia cultural, o discurso aqui materializado chama a atenção para a necessidade de problematização e estudo sistemático daquilo que aparentemente já está explicado, explorando as diferentes perspectivas dos fenômenos sociais e enfrentando as atitudes de intolerância e preconceito tão presentes na cotidianidade brasileira.

Também é importante destacar que esse discurso se dá em um momento histórico no qual o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) acabara de regulamentar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, mediante a Resolução n. 175, de 14 de maio de 2013. Por meio desse dispositivo legal, garantiu-se aos casais homoafetivos o direito ao casamento civil, situação antes dependente da interpretação de tabeliães e juízes e, portanto, sujeita diretamente às vinculações ideológicas desses operadores da lei.

Assim, o discurso materializado na SD8 ecoa do interior de uma Formação Discursiva Progressista em matéria cultural, caracterizada pelo elogio à diversidade, o respeito ao diferente e a defesa da alteridade. É, também, nessa direção que se move o discurso da SD9:

[SD9] Ter uma **visão de mundo**, avaliar determinado **assunto por certa ótica**, nascer e conviver em uma classe social, **pertencer a uma etnia**, ser **homem** ou **mulher** são algumas das condições que nos levam a pensar na **diversidade humana, cultural e ideológica**, e, conseqüentemente, na **alteridade**, isto é, no outro ser humano, que é **igual** a nós e, ao mesmo tempo, **diferente** (TOMAZI, 2013, p. 247, grifo nosso).

A SD9 mobiliza o conceito de alteridade para tratar as identidades e diferenças para além das questões culturais, incluindo nesse bojo também elementos relacionados aos aspectos físico-biológicos e aqueles que dizem respeito às preferências ideológicas.

No entanto, ao ampliar o leque da diversidade, a SD9 acaba incluindo nesse campo também as questões relacionadas à classe social: **“nascer e conviver em uma classe social”**.

Isso, a nosso ver, representa algo bastante problemático, uma vez que trata sem a devida distinção assuntos que se referem à pluralidade (visão de mundo, etnia, sexo...) e um elemento que diz respeito a uma situação de desigualdade (classe social).

A diversidade étnica, cultural e ideológica é, sem dúvida alguma, motivo de respeito e celebração, pois coloca em evidência a pluralidade humana, a variedade de costumes e modos de vida e as diferentes formas de pensar, sentir e agir. No entanto, isso é muito diferente da situação de classe social, a qual, caracterizando-se como a posição ocupada pelos indivíduos nas relações sociais de produção, tem a ver com as disparidades históricas que privilegiam alguns seres humanos em detrimento dos outros.

Enquanto pensar Diferenças significa se render à própria diversidade humana, já abordar a questão da Desigualdade implica considerar a multiplicidade de espaços em que esta pode ser avaliada. Avalia-se a Desigualdade no âmbito de determinados critérios ou de certos espaços de critérios: rendas, riquezas, liberdades, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades (BARROS 2006, p. 201).

Assim, de acordo com o autor, enquanto as diferenças comportam características relacionadas ao diverso, ao plural, como realidades que não são idênticas, mas que também não estão em relação hierárquica, as desigualdades situam-se no âmbito da valoração, do privilégio, carregando consigo forte carga de injustiça social. Vejamos, então, como esse tema é tratado em outra obra:

[SD10] [...] Quando se fala do sexo de alguém, a referência é biológica. Mas **a vida social não se restringe à biologia**, aos traços físicos de cada pessoa. **Masculino e feminino** são mais que isso: **são construções arbitrárias, variáveis segundo cada cultura e cada sociedade**. O que é ser feminino e o que é ser masculino **não vêm com a natureza**. **As culturas é que definem** a maneira pela qual se transmitem **valores femininos e masculinos**, bem como o que se deve esperar em troca: que ocupações, gestos, atitudes e comportamentos as mulheres e os homens devem ter ou devem evitar. Isso **varia** de uma **sociedade para outra** e também **dentro de uma mesma sociedade ao longo do tempo** (BOMENY et al., 2013, p. 282, grifo nosso).

No discurso que se materializa na SD10 assume-se as contribuições teóricas dos estudos sobre gênero e sexualidade, em confronto direto com o discurso machista, homofóbico, misógino e preconceituoso. Sem arroudos, faz-se uma diferenciação entre a vida biológica e a vida social, chamando a atenção para o caráter historicamente construído dessa última, com ênfase nas relações de gênero: **“isso varia de uma sociedade para outra e também dentro de uma mesma sociedade ao longo do tempo”**.

Assim, o discurso da SD10 faz lembrar – e dialoga com – as reflexões da antropóloga estadunidense Margaret Mead (2000), na obra **Sexo e temperamento**. Nessa obra, a autora busca compreender, a partir de três sociedades primitivas da Nova Guiné, até que ponto as

diferenças temperamentais entre os sexos são inatas e até que ponto são culturalmente determinadas, isto é, como o ser homem e o ser mulher se dá no interior da vida social.

Descrevendo e analisando cada uma das experiências pesquisadas, a autora destaca que enquanto entre os *Arapesh* a diferença mais nítida entre os sexos se dá no aspecto fisiológico, uma vez que ambos apresentam comportamento dócil e maternal, entre os *Mundugumor* - embora situem-se geográfica e economicamente próximos dos primeiros - acontecia justamente o oposto, fazendo-se de homens e mulheres seres masculinos, nos moldes da sociedade ocidental.

Sobre os *Tchambuli* (terceiro grupo estudado), a antropóloga destaca que, diferentemente dos dois povos anteriores, é possível ver uma nítida separação e “inversão” temperamental entre os sexos, sendo as mulheres a liderança, o sujeito dirigente, a pessoa que domina de modo impessoal, e o homem, o indivíduo emocionalmente dependente e com menos responsabilidades.

Assim, a partir dos resultados de seu vasto estudo Mead (2000) conclui que as diferenças temperamentais e as personalidades dos dois sexos são socialmente produzidas, desconstruindo, assim, a ideia de naturalmente masculino e naturalmente feminino.

É também nessa direção que segue o discurso materializado na sequência discursiva abaixo:

[SD11] A **formação de hábitos e práticas culturais** não é igual para todos os segmentos sociais, sendo **diferenciada culturalmente** (e não biologicamente) por fatores como idade, etnia, sexo, ocupação profissional, pertencimento a associações, organizações, agrupamentos definidos e outros (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 140, grifo nosso).

Assim como a SD7, a SD11 destaca o caráter histórico e geograficamente condicionado dos costumes e práticas culturais. No entanto, o discurso materializado na SD11 acrescenta o peso da diferenciação social no processo de formação de nossos costumes e práticas culturais: “**não é igual para todos os segmentos sociais**”.

É interessante notar que essa reflexão se dá no interior de um subtópico intitulado **Indústria cultural e práticas sociais**, ocasião em que as autoras recorrem tanto ao conceito bourdieusiano de distinção social, como também ao conceito de indústria cultural, desenvolvido pelos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer.

No ensaio **Indústria cultural**, publicado no interior da obra **A dialética do esclarecimento**, Adorno e Horkheimer (2002) criticam a redução da arte e da cultura à condição de mercadoria padronizada a ser adquirida pela massa indistinta de consumidores de entretenimento, cujas necessidades são fabricadas e internalizadas juntamente com o produto

consumido. Segundo os autores, esse processo, que eles denominam **indústria cultural**, é protagonizado, em sua época, pelo rádio e pelo cinema, os quais, na condição de meios de comunicação de massa sob o domínio da classe dominante, atuam na internalização de padrões de vida e de consumo responsáveis pela criação de necessidades iguais no interior de uma sociedade desigual; na fusão entre cultura e entretenimento; no lazer como extensão do trabalho; e, sobretudo, na redução das pessoas a simples consumidores, em um movimento contínuo de simplificação e banalização da arte e da vida (a arte sem sonho).

É, pois, em sintonia com essas reflexões que entendemos está o discurso materializado na SD11, na medida em que o mesmo trabalha no limite das contradições entre a tentativa de padronização das massas pela indústria cultural e o processo de diferenciação cultural característico da formação de hábitos e práticas culturais.

[SD12] Ao contrário do que se pensa, a **África** tem muitas histórias. Foi neste continente que **surgiu a humanidade**. O *Homo sapiens* – inteligente, forte, habilidoso e com muitas capacidades técnicas e culturais – se desenvolve e progride, e mais, tinha a **pele negra**. Somente **milhares de anos** depois com a **migração** desse homem e sua **adaptação ao clima**, na Ásia, na Europa e nas Américas, é que surge o *Homo sapiens* branco ou de **pele mais clara** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 280, itálico dos autores; negrito nosso).

A SD12 contrapõe-se ao discurso homogeneizador, racista e preconceituoso acerca do continente africano e das questões étnico-raciais, chamando a atenção para a riqueza histórico-cultural da África, berço do surgimento da humanidade.

Essa reflexão acontece no momento em que a obra aborda o tema do racismo, comportamento tão presente na cotidianidade brasileira a ponto de a antropóloga Lília Schwarcz (2012) falar de um “racismo à brasileira”. Isto é, conforme analisa a autora, apesar de evoluir de uma perspectiva negativa (a defesa de um necessário branqueamento, predominante no final do século XIX), para uma manifestação otimista (o discurso da miscigenação como especificidade nacional, símbolo de brasilidade a partir dos anos 1930), o racismo no Brasil nunca deixou de existir, caracterizando-se, segundo Schwarcz (2012, p. 32), como: “[...] um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que se lança para o terreno do privado o jogo da discriminação”.

Costa (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada **Sociologia em “mangas de camisa”**: **representação do negro brasileiro nos livros didáticos**, chama a atenção para a falta de representatividade dos pensadores negros na abordagem que os manuais escolares fazem da temática étnico-racial. Segundo o autor (2017, p. 70):

[...] é necessário demonstrar que na mesma época em que Florestan Fernandes e tantos outros sociólogos brancos estavam realizando estudos sobre o grupo negro no Brasil, havia também, por exemplo, um sociólogo negro chamado Alberto Guerreiro Ramos produzindo estudos rigorosos sobre a realidade nacional, incluindo a questão racial e tecendo críticas contundentes ao próprio programa de pesquisa implementado pela Unesco.

Isso porque, conforme Costa (2017, p. 68): “Todos os livros que integram o PNLD - 2015, em maior ou menor grau, reduziram a originalidade crítica dos estudos sociológicos sobre a questão racial à obra de Florestan Fernandes”. Assim, segundo o autor, ao ignorar as contribuições teóricas de importantes intelectuais negros brasileiros como: Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Virginia Bicudo, os livros didáticos de Sociologia acabam reproduzindo o racismo estrutural que procuram combater:

O racismo e a colonialidade do saber operam de maneira tão exitosa que o material didático destinado aos alunos de Sociologia no Ensino Médio pode mencionar os estudos das relações raciais da década de 1950 sem sequer citar Guerreiro Ramos, indiscutivelmente o mais importante sociólogo deste período (COSTA, p. 75).

A análise de Costa (2017) exemplifica, a nosso ver, a complexidade que envolve o processo de desnaturalização das explicações acerca da realidade social, tendo em vista que a sub-representação da intelectualidade negra na abordagem da temática étnico-racial, conforme apontada pelo autor, torna o processo de desnaturalização do referido assunto, no mínimo, incompleto.

Voltando ao discurso materializado nas SD7 a SD12, entendemos que o mesmo assume o desafio de remar na contramão das explicações simplistas e naturalizadoras, colocando em evidência que **“as identidades humanas não são herdadas, mas construídas”** (SD7); chamando a atenção para a necessidade de se **“encarar com menos preconceito relações que a princípio nos parecem ‘fugir da normalidade’”** (SD8); estimulando o respeito à **“diversidade humana, cultural e ideológica”** (SD9); defendendo que **“as culturas é que definem a maneira pela qual se transmitem valores femininos e masculinos”** (SD10); enfatizando que **“a formação de hábitos e práticas culturais não é igual para todos os segmentos sociais”** (SD11) e reafirmando que, **“ao contrário do que se pensa, a África tem muitas histórias”** (SD12).

Assim, temos materializado nos enunciados acima um discurso que reconhece não apenas a positividade da diversidade humana, como também destaca a sua dimensão historicamente construída, as relações de poder envolvidas e a necessidade da superação do etnocentrismo e da vivência da alteridade. Ao fazer isso, o referido discurso contribui para a

desconstrução de preconceitos, problematizando padrões culturais e demonstrando ser o processo de socialização e de relacionamento sociocultural o fundamento de nossas identidades familiares, sexuais, de gênero, étnico-raciais, ideológicas, etc.

A abordagem dessas questões não se dá de forma homogênea. Algumas obras dedicam capítulos específicos a alguns desses temas.

- a) Sociologia em movimento e Sociologia para jovens do século XXI na abordagem de gênero e sexualidade, raça/etnia e racismo;
- b) Sociologia para jovens do século XXI, Tempos modernos, tempos de Sociologia e Sociologia com religião/religiosidade;
- c) Sociologia e Sociologia para jovens do século XXI com juventude;
- d) Sociologia na abordagem do tema família;
- e) Sociologia para jovens do século XXI, Tempos modernos, tempos de Sociologia com o tema identidade/diferença.

Nas obras Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia Hoje, os temas gênero e sexualidade, raça/etnia, família e identidade/diferença são tratados no interior de discussões sobre socialização/instituições sociais, cultura, trabalho/desigualdades, formação social brasileira e movimentos sociais.

Silva (2016), ao investigar a presença e as possíveis interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2012 e 2015, chama a atenção para as influências das políticas encabeçadas por órgãos oficiais do Governo Federal como a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) na garantia de alguns desses temas nos livros didáticos, tendo-se em vista a ampliação de sua exigência entre o edital do PNLD de 2012 e o de 2015. Essa reflexão é importante para pensarmos as condições de produção do discurso dos livros didáticos de Sociologia face às exigências e aos critérios de avaliação/eliminação do edital do PNLD 2015.

Orlandi (2007, p. 30), ao analisar as condições de produção do discurso, destaca: “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Na seção número quatro deste trabalho abordamos os aspectos históricos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as condições socioeconômicas, políticas e culturais de sua expansão desde meados da década de 1980, bem como, o papel desse Programa na produção, circulação e distribuição de livros didáticos no Brasil. Na ocasião, mostramos as etapas de funcionamento do PNLD,

enfatizando que o controle por parte do Estado começa na própria elaboração do edital de convocação das editoras, conforme relatado no guia do livro didático de Sociologia para o PNLD 2012:

[...] o Edital é o instrumento de chamada pública para a inscrição dos livros. Em suas páginas são apresentados os princípios e critérios para avaliação das obras didáticas. É um documento cuja formulação exige muito cuidado, pois é peça fundamental que orienta todo o processo de avaliação dos livros (BRASIL, 2011, p. 8).

Esse documento estabelece exigências e especificações que vão da estrutura física (quantidade máxima de páginas, tamanho, qualidade da impressão, uso de imagens, etc.) aos critérios de avaliação/exclusão. Este último elemento, por sua vez, divide-se em “critérios eliminatórios comuns a todas as áreas” e “critérios eliminatórios específicos das áreas”. No primeiro bloco, encontram-se exigências jurídicas, morais, teóricas e pedagógicas. No segundo grupo apresenta-se uma lista de objetivos específicos interdisciplinares a serem alcançados a partir de cada área do conhecimento e os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular com exigências tanto para o livro destinado ao estudante como para o manual do professor.

Como os livros didáticos, para serem avaliados e, quem sabe, aprovados, precisam cumprir as exigências do edital do PNLD⁹⁹, consideramos que o mesmo constitui-se uma das condições restritas de produção do discurso materializado nessas obras. Naquilo que nos interessa mais diretamente nesta seção terciária (o discurso sobre as questões identitárias), algumas das exigências do edital ajudam a esclarecer o porquê de todas as obras apresentarem um discurso que não apenas procura desnaturalizar os temas relacionados às diferenças culturais, como também se posicionam contra posturas preconceituosas, racistas, etc. Uma das pistas pode ser encontrada nos objetivos específicos, interdisciplinares da área Ciências Humanas, onde consta:

[...] a partir dos estudos realizados na área de Ciências Humanas, busca-se garantir aos estudantes: [...] **reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade**, percebendo-se como sujeito social construtor da história (BRASIL, 2013, p. 50, grifo nosso).

Entendemos que embora não esteja definida no edital uma relação exclusiva entre esse objetivo e o ensino de Sociologia, tendo em vista tratar-se de uma finalidade definida para a área de conhecimento Ciências Humanas, alguns dos critérios específicos voltados ao

⁹⁹ Sobre o lugar do PNLD nos livros didáticos de Sociologia, ver: Fontes (2019), especialmente o capítulo n. 4.

componente curricular Sociologia chamam essa responsabilidade para si. Isso fica claro tanto na definição da Antropologia Cultural como uma das três disciplinas que compreende o ensino de Sociologia na Educação Básica, como também ao se exigir que cultura, etnocentrismo, socialização e identidade social estejam entre as categorias obrigatórias a serem abordadas nos livros didáticos (BRASIL, 2013, p. 56).

Esse elemento parece-nos corresponder a uma condição conjuntural que não apenas ajuda-nos a entender o discurso dos livros didáticos acerca das questões identitárias, como também lança luz sobre as outras temáticas exploradas nesse estudo: as desigualdades sociais e a mudança social. Ou seja, há, por parte do edital, uma cobrança e um incentivo explícito a um discurso científico e pedagógico de reconhecimento e valorização das diferenças culturais como elemento de diversidade humana. Haveria, nesse mesmo edital, condições tão favoráveis à exploração de temáticas como desigualdades sociais e mudança social estrutural? Ou seria mais fácil ser radical frente às questões identitárias por existir uma espécie de consenso no campo científico sobre o assunto e a principal divergência ser com um tipo de conhecimento eleito *a priori* como menor, equivocado e carente de desconstrução?

Voltaremos a essas questões quando tratarmos acerca das temáticas desigualdades e mudança social. Por enquanto, saiamos da esfera das circunstâncias da enunciação, daquilo que Orlandi (2007) chama de contexto imediato, e adentremos nas condições amplas de produção do discurso dos livros didáticos sobre as questões identitárias. Entendemos que esses discursos vinculam-se à Formação Ideológica Progressista, caracterizada no campo cultural pela defesa das minorias, pela valorização da diversidade étnico-racial, sexual e religiosa, bem como pela denúncia e enfrentamento do preconceito, da discriminação, da intolerância, do racismo, da homofobia e das mais diversas formas de opressão.

Materializada na linguagem como Formação Discursiva Pluralista, essa matriz de sentidos agrupa diferentes **posições-sujeito** (socialistas, humanistas, pós-estruturalistas...). A posição-sujeito, como já indicado na seção número dois, corresponde à identificação ideológica do enunciador, expressa no âmbito da linguagem, com um conjunto de representações, valores, interesses e sentimentos orientadores da ação cotidiana em prol de um determinado projeto de sociedade.

Nesse sentido, a Formação Discursiva Pluralista, ressalvada a sua heterogeneidade ideológica, tem em comum o reconhecimento da diferença cultural como um fenômeno relacionado à diversidade humana, colocando na ordem do dia a importância não apenas do direito à igualdade, mas também do direito à diferença. Não entraremos aqui no mérito do debate acerca de qual posição-sujeito explora em maior ou menor profundidade essas

questões, tendo em vista que, naquilo que nos interessa aqui, independente das ênfases, toda a formação discursiva confronta-se com o caráter naturalizador da Formação Ideológica Conservadora, que trata as diferenças com critérios hierarquizantes, legitimando situações de preconceito, racismo, discriminação, homofobia ou, no máximo, limitando-se a tratá-las no âmbito da igualdade jurídico-política (todos são iguais perante a lei).

Para opor-se à Formação Ideológica Conservadora, o discurso dos livros didáticos de Sociologia sobre as questões identitárias problematiza e historiciza a normatividade, confrontando as explicações simplistas e naturalizadoras em um contexto de reavivamento da intolerância (religiosa, política, cultural, ideológica, etc.) e de regressão nos padrões mínimos de convivência com o diferente. Contudo, é importante lembrar que esse discurso não é novo. Ele veio se fortalecendo no Brasil desde os anos 1980 no âmbito do Estado, via políticas públicas, e no campo da produção teórica, com ênfase para as Ciências Sociais e a Educação. No aspecto jurídico-político pode-se destacar, entre outros marcos:

- a) a Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento não apenas da diversidade cultural brasileira, mas também do direito à igualdade e à diferença, a exemplo da garantia de direitos específicos para a população indígena e quilombola;
- a) a Lei nº. 9.504, de 30 de setembro de 1997 e o estabelecimento de cota mínima de 30% de candidatura de mulheres nos partidos políticos;
- b) a Publicação, em 1998, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados ao tratamento escolar de temas transversais, entre os quais: Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual;
- c) a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 e criação do Programa Diversidade na Universidade com foco no acesso de afrodescendentes e indígenas ao Ensino Superior;
- a) a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas;
- b) a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 e a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica contra a mulher;
- c) a Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007 e o estabelecimento do dia 21 de janeiro como Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa;
- d) a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial;
- e) a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a regulamentação do direito ao casamento civil entre pessoas de mesmo sexo;
- f) a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 e a criação do Estatuto da Juventude.

No campo teórico, ganharam espaço nas Ciências Sociais brasileiras e na área da Educação, especialmente no âmbito dos estudos curriculares, as reflexões de Stuart Hall, Michel Foucault, Jacques Derrida, entre outros autores vinculados aos Estudos Culturais, ao movimento feminista, à teoria *queer*, ao pós-estruturalismo, etc. Apesar da enorme heterogeneidade que as caracterizam, todas essas perspectivas teóricas apresentam contribuições para a renovação da maneira de compreender e lidar com as questões identitárias, criando, assim, um ambiente intelectual e político propício ao discurso materializado nos livros didáticos de Sociologia.

5.3.3 A desnaturalização dos privilégios e a denúncia das desigualdades sociais

As desigualdades aparecem nos livros didáticos como tema central da Sociologia, seja por justificar a sua origem, motivada pela busca de uma forma de explicação dos problemas sociais da modernidade, seja por continuar sendo uma das fraturas mais visíveis da estrutura social.

Sua abordagem se dá de modo heterogêneo nas obras, uma vez que algumas dedicam capítulos específicos (e até unidades inteiras) ao tema e outras abordam o mesmo no bojo da discussão sobre estratificação social, trabalho, Estado ou diferenças culturais. Neste último caso, os manuais relacionam diferenças e desigualdades, analisando situações em que a diversidade humana (cultural, geográfica, sexual, ideológica...) é hierarquizada e, portanto, classificada em termos de distinção valorativa.

Aqui, portanto, buscaremos analisar o discurso dos livros didáticos sobre a origem, as manifestações e as possibilidades sócio-históricas relacionadas às desigualdades sociais.

5.3.3.1 Origem e fundamento das desigualdades sociais e sua relação umbilical com o capitalismo

O discurso materializado nos livros didáticos sobre as desigualdades sociais, entendidas aqui como relações sociais de privilégio e injustiça no acesso a bens e serviços socialmente produzidos, localiza a sua origem, na esteira do pensamento marxista, na fragmentação da sociedade entre donos dos meios fundamentais de produção material da vida social e aqueles que precisam trabalhar para sobreviver.

[SD13] Para Marx, os direitos inalienáveis de liberdade e justiça não resistem às **evidências das desigualdades sociais** promovidas pelas *relações de produção* capitalistas, que **dividem os homens em proprietários e não proprietários dos meios de produção**. Dessa divisão se originam duas classes sociais: o proletariado - trabalhadores que vendem sua **força de trabalho** em troca de salário - e a burguesia - dona dos **meios de produção** sob a forma legal da **propriedade privada**, que se apropria do produto do trabalho dos operários, pagando a eles um valor inferior ao que foi gerado pelo uso da mão de obra. Assim, a **classe social** de um indivíduo é determinada pela **posição** que ele ocupa **no processo produtivo** (SILVA et al., 2013, p. 239, itálico dos autores; negrito nosso).

O discurso materializado na SD13, à luz do pensamento marxista, reconhece a desigualdade social como resultado direto da apropriação privada dos meios de produção material da vida social e, portanto, como uma criação história característica das sociedades de classes (“**desigualdades sociais promovidas pelas relações de produção capitalistas, que dividem os homens em proprietários e não proprietários dos meios de produção**”).

Assim, o intradiscurso da SD13 reporta-se não apenas à Formação Discursiva Classista, caracterizada pelo reconhecimento da fragmentação social em classes antagônicas e em permanente luta, dialogando com ela em um movimento de identificação e paráfrase. Ele também estabelece uma relação de oposição direta à Formação Discursiva Individualista em sua defesa da desigualdade como resultado da diversidade de aptidões individuais e de uma suposta natureza humana egoísta e competitiva. A segunda formação discursiva referida é a representada, na linguagem, pela Formação Ideológica Liberal. Já a primeira, embora parta claramente do pensamento marxista, se analisada em conjunto com o discurso da mesma obra acerca da temática mudança social, está mais próxima da Formação Ideológica Socialdemocrata do que da Formação Ideológica Socialista. Ou seja, ambas as formações ideológicas bebem na fonte do marxismo em sua análise crítica da sociedade capitalista, portanto, são formações ideológicas vizinhas, tendo em vista que partem dos mesmos pressupostos teóricos. No entanto, em termos programáticos, há profundas diferenças entre elas. Conforme já discutido nas seções 4.1.1 e 4.1.2, a Formação Ideológica Socialista, embora não despreze a importância das conquistas sociais galgadas no interior da ordem vigente, enxerga-as como insuficientes para a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, mantendo-se no horizonte o ideal de transformação social mediante um processo revolucionário. Já a Formação Ideológica Socialdemocrata defende a possibilidade de construção de uma nova sociedade mediante reformas e aperfeiçoamentos da ordem social vigente. Como destaca Przeworski (1988, p. 66) em texto no qual analisa historicamente o percurso político da socialdemocracia:

[...] reforma e revolução, dentro da visão social-democrata, não são alternativas excludentes entre si. Para realizar a “revolução social” – conceito que antes de 1917, denotava transformação das relações sociais, mas não necessariamente insurreição -, é suficiente seguir a trilha das reformas. Supõe-se que as reformas sejam cumulativas e irreversíveis.

Sobre o duplo movimento de identificação/desidentificação operado pela SD13, entendemos que Courtine (2014, p. 73, grifo do autor) tem razão quando afirma que: “Se uma FD é o que, em uma dada FI e em uma conjuntura, determina ‘o que pode e deve ser dito’; [...] convém acrescentar que *essa característica não é isolada* das relações contraditórias que uma FD estabelece com outra FD”. Isto é, as formações discursivas não se caracterizam como territórios discursivos fechados e incomunicáveis. Pelo contrário, como destaca Orlandi (2007, p. 44):

[...] é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Assim, entendemos que a SD13 é uma demonstração de que, ao se identificar com os pré-construídos de uma dada formação discursiva o sujeito também estabelece uma relação de desidentificação/contraidentificação com outra formação discursiva, evidenciando não apenas a relação de contrários que movimenta o processo de produção de sentidos, como também a fluidez das fronteiras entre os discursos.

As demais SD desse bloco temático seguem esse mesmo trajeto discursivo analisado na SD13 no tocante ao duplo movimento de identificação para com a Formação Discursiva Classista e confronto à Formação Discursiva Individualista. Por isso, limitar-nos-emos a descrevê-las, uma vez que a análise aqui desenvolvida se estende às mesmas.

[SD14] Segundo Marx, a **desigualdade social é fruto da divisão da sociedade em classes**. Aqueles que têm os **meios de produção** (dinheiro, prédios, capital, ações na bolsa de valores, etc.) compram o **trabalho** daqueles que não têm esses meios (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 139, grifo nosso).

Como se vê, esse discurso destaca a desigualdade como produto da propriedade privada e da conseqüente fragmentação da sociedade em classes antagônicas (“**a desigualdade social é fruto da divisão da sociedade em classes**”).

Deste modo, ao serem divididos entre proprietários e não proprietários dos meios fundamentais de produção material da vida social, os seres humanos ocupam a posição de vendedores da força de trabalho ou de compradores da capacidade laboral de outros homens.

É, pois, com essas posições de classe que se relacionarão de modo mais ou menos direto as oportunidades econômicas, políticas e culturais que os indivíduos terão ao longo de suas vidas.

[SD15] A **divisão do trabalho** criou uma **oposição** entre duas **classes sociais**: a detentora dos **meios de produção** e a possuidora da **força de trabalho**. Para Marx, portanto, quando se fala em divisão do trabalho na sociedade capitalista, reporta-se às formas de propriedade, à distribuição da renda entre os indivíduos e à formação das classes sociais. Os **conflitos** entre os **capitalistas** e os **trabalhadores** apareceram a partir do momento em que estes perceberam que trabalhavam muito e estavam cada dia mais **miseráveis** (TOMAZI, 2013, p. 59-60, grifo nosso).

Como as demais SD desse bloco, a SD15 enfatiza a relação entre as desigualdades sociais e aquilo que Freire (2006, p. 103) chama de aberração inventada pelo sistema capitalista: a capacidade de produzir “a miséria na fartura”. Ou seja, à luz do pensamento marxista, o discurso materializado na SD15 explora as contradições do modo de produção capitalista, localizando o fundamento das desigualdades na oposição entre capital e trabalho e destacando a miséria não como fatalidade ou resultado de uma suposta vadiagem, e sim, como fruto da apropriação privada dos frutos do trabalho pelos capitalistas.

[SD16] *Se uns têm mais – mais bens, mais terras, mais moedas, mais poder – do que os outros, uns mandam e os outros obedecem. A cooperação* característica das sociedades de *comunismo primitivo* deixa de ser *harmônica* e torna-se *antagônica*. Os seres humanos continuam dependendo uns dos outros, mas agora a *divisão do trabalho* estabelece uma *hierarquia*, funda uma **desigualdade** que opõe *os que têm e os que não têm*. É da divisão do trabalho que se originam as classes sociais. E são elas, segundo Marx, os principais atores do drama histórico (BOMENY et al., 2013, p. 118, negrito das autoras; itálico nosso).

Na esteira do pensamento marxista, o discurso materializado na SD16 não somente reconhece a desigualdade social como resultado da divisão do trabalho, como também destaca a relação intrínseca entre desigualdade econômica e desigualdade política (“**uns mandam e os outros obedecem**”).

Assim, a SD16 também se contrapõe ao discurso liberal segundo o qual os homens seriam naturalmente egoístas e competitivos, residindo aí a fonte das desigualdades.

Diferentemente desse discurso, a SD16 chama a atenção para a historicidade das desigualdades, destacando que elas estiveram ausentes em um determinado momento da História da humanidade (nas “**sociedades de comunismo primitivo**”) e identificando o exato momento no qual a cooperação “**deixa de ser harmônica e torna-se antagônica**”: com o surgimento da divisão do trabalho e a apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social.

[SD17] [...] Afirmar que a desigualdade faz parte da estrutura das sociedades não significa afirmar que ela é natural. Pelo contrário, a **desigualdade é produzida e reproduzida** pelos seres humanos em suas ações e **na forma como criam diferentes níveis de acesso e valor a modos de vida**, serviços sociais, aos recursos para lazer, etc. Um exemplo é a sociedade contemporânea em que vivemos, cuja estrutura é predominantemente capitalista: nela, o que é produzido pelos que se organizam para obter a sobrevivência acaba sendo **apropriado de forma desigual entre aqueles que decidem e organizam a produção e os que trabalham** (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 16, grifo nosso).

O discurso materializado na SD17 chama a atenção para o caráter socialmente construído das desigualdades, tratando-as como relações de privilégio e injustiça no acesso a bens e serviços socialmente produzidos: **“a desigualdade é produzida e reproduzida pelos seres humanos em suas ações e na forma como criam diferentes níveis de acesso e valor a modos de vida, serviços sociais, aos recursos para lazer, etc.”**.

Assim, também há nesse discurso uma contraposição ao liberalismo em sua ideia de natureza humana egoísta e competitiva e, portanto, justificadora de processos desiguais como consequência da diversidade humana. Esse discurso, como já apontamos em outros momentos desse trabalho, além de desconsiderar o caráter histórico do temperamento e das habilidades humanas, ignora a distinção elementar entre diferenças culturais e desigualdades sociais.

[SD18] Karl Marx, porém, desde o século XIX, demonstrara que, na **origem da divisão das sociedades** em *classes sociais antagônicas (dominantes X dominados)*, havia um elemento comum: a *propriedade privada dos meios de produção*. Ou seja, a existência de **uma classe social** que se **apoderava**, em um determinado momento, das terras férteis ou das **riquezas** minerais existentes (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 121, itálico dos autores; negrito nosso).

Assim como as demais sequências discursivas desta seção, a SD18 expõe a explicação marxista acerca da origem das desigualdades sociais, a qual identifica como fundamento de sua existência a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social.

Nesse quesito, as obras analisadas cumprem um papel importante na distinção entre desigualdades sociais e diferenças culturais, abordando a primeira como uma relação de privilégio e a segunda como fruto da diversidade humana. Algumas obras, além de apresentarem conteúdos que se relacionam com as duas categorias, fazem questão de explicitar textualmente a distinção. Um exemplo a esse respeito pode ser encontrado na obra **Sociologia**, escrita por Araújo, Bridi e Motim (2013, p. 15, grifo das autoras):

As Ciências Sociais mostram haver diferenças sociais que variam conforme características que o senso comum considera apenas biológicas, como a idade, o sexo, a conformação física e a origem étnica das populações e

indivíduos. [...] Todas elas são, porém, diferenças sociais e podem despertar o sentimento de pertencer a um grupo, a uma sociedade ou a uma cultura, originando a construção de uma identidade. As **desigualdades sociais**, por sua vez, consistem em diferenças de acesso de indivíduos e grupos sociais aos bens materiais, a direitos e a recompensas que a vida em sociedade propicia, como o direito a serviços de saúde e a compensações salariais por trabalho executado. Ou seja, as desigualdades sociais estabelecem uma hierarquia, determinam quem tem maior ou menor acesso a bens, serviços, direitos (ARAÚJO, BRIDI e MOTIM, 2013, p. 15, grifo das autoras):

As obras em análise, ao tratarem sobre o tema das desigualdades seguem a exigência do edital do PNLD 2015 acerca da pluralidade teórico-metodológica. Assim, os livros apresentam a perspectiva marxista como uma das explicações acerca da estrutura social em paralelo com a teoria weberiana da estratificação social e, de modo menos direto, a abordagem durkheimiana dos grupos funcionais. No entanto, face ao potencial explicativo da categoria classe social, destacada pelo edital do PNLD como uma das questões obrigatórias a serem abordadas pelos livros didáticos, as obras exploram-no em maior profundidade, ganhando destaque nessa tarefa as contribuições teóricas de Marx e de Weber.

Naquilo que nos interessa diretamente aqui, que é a explicação sobre a origem e os fundamentos das desigualdades sociais, as obras dão destaque às reflexões de Marx, tendo em vista que a teoria weberiana acerca da estratificação social se preocupa mais com a tipificação e com as configurações sócio-históricas das variadas formas de diferenciação entre indivíduos, grupos ou classes do que com o porquê de existir, na estrutura social, relações de privilégio e injustiça no acesso a bens e serviços socialmente produzidos (as desigualdades).

Neste sentido, ao lidarem com o tema das desigualdades sociais no interior da sociedade capitalista, os livros didáticos de Sociologia ancoram-se na teoria social marxista, preocupando-se não somente com a explicação de seus fundamentos sócio-históricos e desdobramentos contemporâneos, como também chamando a atenção para a relação umbilical entre as características centrais do modo de produção em análise e o fortalecimento das desigualdades, conforme pode ser observado na SD19.

[SD19] Analisando a *organização da produção nas sociedades modernas capitalistas* na Europa do século XIX, Marx chamou a atenção para o fato de que a *posição social dos indivíduos* estava definida pela sua *relação com os meios de produção*. O fato de serem *proprietários desses meios* (donos das terras, fábricas, máquinas) ou meros *trabalhadores* seria o *elemento fundamental* a determinar a *divisão da sociedade em grupos com interesses antagônicos*, as **classes sociais** (SILVA et al., 2013, p. 42, negrito dos autores; itálico nosso).

O discurso materializado na SD19, na esteira do pensamento marxista, define classe social não como o lugar ocupado pelos indivíduos nas relações de consumo de bens e serviços, e sim como a posição que estes ocupam nas relações sociais de produção, isto é, se

na esfera produtiva são aqueles que detêm os meios de produção ou aqueles que comercializam sua força de trabalho. Isso não quer dizer que a posição de classe também não tenha a ver com as relações de mercado, uma vez que o acesso a bens e serviços por parte da burguesia é infinitamente superior àquele das classes trabalhadoras. No entanto, o discurso da SD19 chama a atenção para aquilo que se constitui **“o elemento fundamental a determinar a divisão da sociedade em grupos com interesses antagônicos, as classes sociais”**: a relação dos indivíduos com os meios de produção.

Nesse sentido, o discurso materializado na SD19 estabelece uma relação direta entre desigualdades e classes sociais e, por consequência, entre desigualdades e capitalismo, uma vez que este sistema é fundamentado na divisão social em classes.

[SD20] A **desigualdade econômica é estrutural em nossa sociedade**: está presente desde o início do capitalismo, ganhando novos contornos e feições em cada conjuntura histórica. Vimos, no item 1, que **essa desigualdade tem relação com os meios de produção**. Na formação do capitalismo, classes sociais distintas se estruturaram e com base nelas estruturou-se também uma forma de viver e de consumir. Essa divisão estabeleceu uma **separação entre aqueles que têm os meios de produção e os que não os têm** (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 138, grifo nosso).

A SD20 não somente enfatiza de forma cristalina a relação umbilical entre capitalismo e desigualdades, em especial, a desigualdade econômica, como também chama a atenção para a superficialidade das mudanças e roupagens assumidas pelas mesmas ao longo da história. Essa incapacidade de as desigualdades mudarem para além da aparência, dos **“novos contornos e feições em cada conjuntura histórica”** tem a ver, como destaca a SD20, com o fato de que **“essa desigualdade tem relação com os meios de produção”**, isto é, com a posição de classe ocupada pelos indivíduos no processo produtivo – situação que faz parte da estrutura da sociedade capitalista.

[SD21] A análise da estratificação de uma sociedade depende do ponto de vista do investigador e do critério utilizado na classificação dos grupos sociais. Entretanto, de diferentes pontos de vista e abordagens, evidencia-se que as **sociedades capitalistas caracterizam-se, em grau variável, pelas desigualdades**: na apropriação da riqueza, expressa normalmente pela propriedade e pela renda, mas evidente também no consumo de bens; na participação nas decisões políticas, manifestando-se pelo maior ou menor poder que indivíduos e grupos têm de decidir, ou forçar decisões a seu favor, e de deter o poder econômico; na apropriação dos bens simbólicos, que se expressa no acesso à educação e aos bens culturais, como museus, teatros, livros etc. (TOMAZI, 2013, p. 100, grifo nosso).

O discurso materializado na SD21 destaca que, apesar da multiplicidade de perspectivas analíticas acerca da estratificação social, é unânime o reconhecimento de que **“as sociedades capitalistas caracterizam-se, em grau variável, pelas desigualdades”**. Essas

desigualdades, conforme o enunciado da SD21, ramificam-se em várias direções, desde a relação dos indivíduos com os meios de produção até o acesso a bens culturais, passando pelo consumo de produtos e pela participação nas decisões políticas. No entanto, diferentemente da SD19, esse discurso chama a atenção para o tipo de desigualdade que alicerça todas as outras: a relação dos indivíduos para com os meios de produção.

[SD22] [...] *para alguns grupos, a **mobilidade social** é uma perspectiva plausível, enquanto para outros é quase um “milagre”* (BOMENY et al., 2013, p. 279, negrito das autoras; itálico nosso).

A SD22 problematiza o discurso da meritocracia (o esforço, a capacidade e o talento individual) como caminho individualmente seguro e socialmente justo para a mobilidade social. Colocando-a como “**perspectiva plausível**” apenas para alguns grupos e como “**milagre**” para outros, o discurso da SD22 questiona a naturalização do sucesso individual e chama a atenção para as desigualdades reais de oportunidades, uma vez que a igualdade formal é usada pelo discurso liberal como justificativa para que alguns poucos indivíduos ascendam socialmente enquanto a maioria padece e se contenta com a ilusão de que é culpada pelo próprio fracasso.

[SD23] *Sociedades capitalistas, como a brasileira, fundamentam-se nas diferenças entre as classes sociais.* Em linhas gerais, as **classes sociais** são grandes grupos que se diferenciam pelo poder econômico e político que possuem e pelo lugar que ocupam na produção e no consumo (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 17, negrito das autoras; itálico nosso).

A SD23 dialoga diretamente com o discurso materializado na SD19, o qual estabelece uma relação direta entre desigualdades e classes sociais e, por consequência, entre desigualdades e capitalismo, uma vez que esse sistema é fundamentado na divisão social em classes. Tal como já explicitado na SD19, na esteira do pensamento marxista, aqui também se define classe social como a posição que estes ocupam nas relações sociais de produção.

[SD24] O **capitalismo**, como vimos, é **essencialmente excludente**, como demonstrado por Karl Marx, no século XIX. Assim, a **desigualdade** e a **exclusão social** não são fenômenos novos. Pelo contrário, elas **são inerentes ao processo de concentração de capital** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 358, grifo nosso).

No espírito das SD anteriores, o discurso aqui materializado estabelece uma relação umbilical entre desigualdades e capitalismo, enfatizando o caráter intrinsecamente excludente desse modo de produção e, por consequência, a impossibilidade de inclusão social no interior do mesmo, uma vez que esse sistema social é “**essencialmente excludente**”.

Como se vê, além de apresentar as desigualdades sociais como fruto da apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social, os livros didáticos de Sociologia destacam haver uma relação intrínseca entre capitalismo e desigualdades, tendo em vista ser esse modo de produção alicerçado na propriedade privada e, portanto, na fragmentação social em classes possuidoras e não possuidoras.

No desdobramento do processo de desnaturalização, as obras não apenas localizam a origem, os fundamentos e a situação atual das desigualdades, como também apresentam as configurações desse fenômeno social em diferentes épocas e espaços, recorrendo, para isso, aos conceitos de castas, estamentos e classes sociais para mostrar formas de organização social na qual as desigualdades são vivenciadas e explicadas de diferentes formas. Um exemplo a esse respeito pode ser ilustrado pela sequência discursiva abaixo, retirado da obra de **Sociologia para o Ensino Médio**.

[SD25] O que diferencia, então, a sociedade capitalista das outras? No que se refere à desigualdade, somente a forma como ela se efetiva. Mas as **explicações** dadas para as desigualdades **mudam radicalmente**. Como já vimos, nas sociedades divididas em castas ou estamentos, os indivíduos nascem desiguais e assim vivem. Na sociedade capitalista, a desigualdade é algo que faz parte de sua constituição, ou seja, ela se forma e se desenvolve tendo a exploração como fundamento. A desigualdade não existe só no nascimento, mas é reproduzida incessantemente, todos os dias. Entretanto, há um **discurso** segundo o qual **todos** têm as **mesmas oportunidades** e, mais ainda, **pelo trabalho** podem **prosperar** e **enriquecer** (TOMAZI, 2013, p. 101, grifo nosso).

Como se vê, o autor destaca que não apenas as desigualdades, mas também os discursos que buscam justificá-la estão presentes em todas as formas de organização social dividida, seja em castas, estamentos ou classes. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que, na sociedade capitalista, essa tentativa de justificação das desigualdades recorre a argumentos novos, mais especificamente, ao discurso da meritocracia. Esse discurso consiste, basicamente, na defesa de que a posição social dos indivíduos tem a ver diretamente com o aproveitamento das oportunidades sociais disponíveis e com o talento e a competência de cada um, sendo as desigualdades, portanto, o resultado natural de êxitos pessoais diferenciados.

Nesse sentido, o discurso sobre as desigualdades sociais materializado nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 alimenta-se do pensamento marxista, mas desliza entre a Formação Ideológica Socialista e a Formação Ideológica Socialdemocrata, ambas caracterizadas pelo reconhecimento da propriedade privada dos meios de produção como o fundamento das desigualdades sociais e pela crítica ao capitalismo como sistema social excludente. Esse deslizamento, contudo, torna-se visível apenas quando comparados os

discursos das mesmas obras acerca das desigualdades e da mudança social, ocasião em que, conforme mostraremos mais adiante, torna-se explícita a perspectiva ideológica assumida por cada obra.

Ao identificar-se ideologicamente com essas formações ideológicas no tocante à origem e as configurações sócio-históricas das desigualdades sociais, os livros didáticos de Sociologia confrontam a Formação Ideológica Liberal, marcada pela defesa incondicional da propriedade privada e pela crença nas desigualdades sociais como fenômenos inelimináveis, uma vez que elas seriam resultado natural do talento e do esforço de cada indivíduo. Nesse sentido, para essa formação ideológica, a igualdade se resume ao reconhecimento, por parte do Estado, de que todos os indivíduos sob a sua jurisdição têm para com ele um vínculo de pertencimento (cidadania) que os torna iguais perante a lei. Essa igualdade formal, materializada na garantia de direitos civis e políticos (e, em alguns casos, também no reconhecimento de alguns direitos sociais), seria não apenas o suficiente para evitar que as desigualdades alcançassem níveis intoleráveis, a ponto de colocar em risco a ordem social, como também se caracterizaria pela justiça social, uma vez que todos tiveram, legalmente, as mesmas oportunidades, vencendo na vida aqueles que se mostrarem mais talentosos, qualificados e capazes (meritocracia).

No entanto, conforme advoga a teoria social marxista, nascida da divisão social entre proprietários e trabalhadores, as desigualdades têm uma dimensão material estrutural que requer, para a sua superação, muito mais que a garantia de igualdade perante a lei. Isto é, o enfrentamento efetivo das desigualdades exige condições sociais reais, e estas, por sua vez, demandam o enfrentamento radical do mecanismo que alicerça as relações de privilégio e injustiça social: a propriedade privada dos meios fundamentais de produção material da vida social.

Assim, ao identificarem a propriedade privada como o fundamento sócio-histórico das desigualdades sociais, os livros didáticos de Sociologia vinculam-se às formações ideológicas socialista e socialdemocrata, historicizando e denunciando um problema social que é estrutural nas sociedades de classes, a exemplo do modo de produção capitalista. No entanto, a identificação com a Formação Ideológica Socialista é minoritária, sendo predominante a Formação Ideológica Socialdemocrata, conforme veremos na análise das seções seguintes, quando da exploração das alternativas de enfrentamento das desigualdades denunciadas. Nesse ponto, conforme mostraremos adiante, algumas vezes, há uma disputa, no interior da mesma obra, entre a Formação Discursiva Revolucionária e a Formação Discursiva Reformista, caracterizada pela denúncia das mazelas do capitalismo, porém limitada à luta

institucional (eleitoral e parlamentar) em torno do seu gradativo aperfeiçoamento, mediante a realização de reformas sociais que reestruturem a organização da sociedade e melhor distribua as riquezas socialmente produzidas. Trata-se de processos de identificação/desidentificação ideológica marcados pela heterogeneidade discursiva e pela própria dinâmica contraditória da sociedade de classes, nem sempre controlados pelo sujeito enunciador, pois este, ao fazer uso da linguagem, o faz produzindo sentidos do interior de uma formação discursiva, mas nem sempre da mesma formação discursiva. Analisaremos este aspecto a seguir.

5.3.4 O pomo da discórdia: a desnaturalização da estrutura social capitalista e o descompasso entre denúncia e anúncio

O capitalismo é objeto de análise e reflexão dos livros didáticos não apenas quando estes abordam a temática das desigualdades sociais, mas também no tratamento de questões como trabalho, consumo, globalização, política e Estado.

Nesse sentido, a abordagem se dá a partir das contribuições diretas da Sociologia e da Ciência Política, surgindo aí, no entrecruzamento entre as duas disciplinas das Ciências Sociais, a temática da Mudança Social. Assim, enquanto na Antropologia a mudança social é pensada mais em termos conjunturais, na Sociologia e na Ciência Política ela se depara com o problema da estrutura social, isto é, com as relações sociais que alicerçam um determinado projeto de sociedade.

No item a seguir, apresentaremos o resultado de nossa investigação sobre qual é o discurso dos livros didáticos de Sociologia acerca do capitalismo, como projeto de sociedade em curso, e sobre as alternativas societárias que disputam com ele a direção e a organização do mundo contemporâneo.

5.3.4.1 A denúncia: os limites estruturais da sociedade capitalista

Há nas obras analisadas um discurso de denúncia acerca do capitalismo como um sistema social que, ao estruturar-se na transformação de tudo e de todos em mercadoria, caracteriza-se pela exploração do homem pelo próprio homem. Além disso, os livros didáticos destacam que o capitalismo apresenta limites de difícilíssima resolução em seu interior, pois fazem parte de sua natureza e estrutura.

[SD26] [...] o **desenvolvimento capitalista**, em especial no que se refere ao campo, **deu evidentes provas de esgotamento** pela sua *insustentabilidade*, seja do ponto de vista do uso de recursos, seja dos preços dos alimentos. A globalização, portanto, trouxe também a oportunidade de se discutirem modelos alternativos para uma economia sustentável como caminho de superação da pobreza e da fome (SILVA et al., 2013, p. 377, *itálico dos autores; negrito nosso*).

No discurso materializado na SD26 o capitalismo é apresentado como um modo de produção insustentável, falido, esgotado. Ao mesmo tempo, também se anuncia que existem alternativas econômicas sustentáveis e capazes de superarem a pobreza e a fome.

Embora essas alternativas não sejam apresentadas de forma explícita na SD26, há outros momentos da obra que nos ajudam a entender que se trata da proposta de economia solidária desenvolvida pelo economista auto-brasileiro Paul Singer. Essas pistas estão:

- a) no box “Saiba mais”, da página 225, no qual a economia solidária é conceituada como “projeto político de sociedade”;
- b) na seção “Indicações”, da página 282, ocasião em que é indicado um livro introdutório de Paul Singer sobre o assunto e novamente se define a economia solidária como “uma forma de organização social e econômica que pretende superar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista”, chegando-se a dizer que se trata de um “modo de produção alternativo ao modelo capitalista de desenvolvimento, que tem como fundamentos a acumulação e a competição”;
- c) nos dois últimos parágrafos da página 330, ocasião em que se diferencia economia solidária de economia informal e do chamado Terceiro Setor, destacando-se a primeira como uma forma de organização social e econômica que apresenta uma “real possibilidade de superação das desigualdades”;
- d) no item “Principais temas abordados no capítulo”, da página 68, do Manual do Professor, onde se destaca que a economia solidária é um “modelo alternativo de produção e desenvolvimento”.

Sem qualquer demérito ao potencial socioeconômico e político da proposta de economia solidária, concordamos com Castro (2010, p. 41) quando a autora, ao analisar a concepção socialista de Paul Singer e os limites de seu projeto político-econômico, assim destaca:

[...] a economia solidária, no presente histórico, é coagida a se submeter à ordem do capital à custa de não se tornar viável economicamente. É nesse sentido que defendo que a economia solidária como proposta por Singer, apesar de ser importante para minorar as mazelas do desemprego, não tem se constituído de fato em uma alternativa ao capitalismo.

Assim, apesar do reconhecimento da insustentabilidade do capitalismo face ao seu caráter intrinsecamente destrutivo (“**o desenvolvimento capitalista, em especial no que se refere ao campo, deu evidentes provas de esgotamento**”), o que é apontado como alternativa no discurso materializado na SD25 nos parece mais uma tentativa de aperfeiçoamento da ordem social vigente do que a instauração de um novo modo de produção com capacidade real de enfrentamento e superação das desigualdades sociais.

Neste sentido, afetado pela Formação Ideológica Socialdemocrata, o intradiscorso da SD26 faz ecoar pré-construídos da Formação Discursiva Reformista: “**A globalização, portanto, trouxe também a oportunidade de se discutirem modelos alternativos para uma economia sustentável como caminho de superação da pobreza e da fome**”. Vejamos que, embora o capitalismo seja concebido, no mesmo discurso, como um sistema esgotado e insustentável, o que se busca, em última instância, não é a sua destruição, e sim, a “**superação da pobreza e da fome**”. Poder-se-ia dizer, então: ora, mas capitalismo, pobreza e fome andam juntos e a ordem dos fatores não altera o produto. Entendemos que não é bem assim, pois embora a superação do capitalismo traga consigo a real possibilidade de superação da pobreza e da fome, o inverso não é possível sem que o primeiro feito seja realizado, uma vez que esses elementos fazem parte de sua natureza.

[SD27] Nos últimos anos, as sociedades capitalistas passaram por fortes mudanças sociais. [...] Entretanto, essas mesmas **transformações acabaram por reproduzir a velha forma da estrutura social capitalista**: o novo ainda estava impregnado do velho. A velha **sociedade capitalista** se reinventou, mas continuou reproduzindo suas **características mais centrais** de divisão em classes sociais, de **exploração e dominação do trabalho**, de **produção do lucro e de sua apropriação privada**. A sociedade capitalista se reconfigurou internamente para manter seus objetivos de **sociedade baseada na produção e no consumo de mercadorias**. Aparentemente tudo teria se transformado, mas, de fato, pouco mudou (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 185, grifo nosso).

Coerente com o discurso materializado na SD20, a SD27, retirada da mesma obra, desnuda a superficialidade das mudanças sociais ocorridas no interior do sistema capitalista e seu pouco impacto nas desigualdades sociais: “**A sociedade capitalista se reconfigurou internamente para manter seus objetivos de sociedade baseada na produção e no consumo de mercadorias**”.

Como já assinalado, essa incapacidade de o capitalismo mudar para além da aparência tem a ver com o fato de que esse modo de produção, assim como aqueles que o antecederam, continua alicerçado na divisão social em classes e na apropriação privada dos meios de produção. No entanto, apesar de criticar a superficialidade das mudanças sociais experimentadas pelo sistema capitalista e de reconhecer a divisão em classes sociais, a

exploração do trabalho e a apropriação privada do lucro como “**suas características mais centrais**”, o discurso da SD27 silencia sobre a possibilidade de transformações radicais para além da reprodução sistemática da ordem social vigente. Isso fica mais claro quando analisamos a SD27 em paralelo com as SD49, SD50 e SD51, da mesma obra.

Assim, entendemos que, apesar da importante crítica ao caráter opressivo do capitalismo, há nessas SD um movimento de identificação com a Formação Ideológica Socialdemocrata, na medida em que a perspectiva de mudança social assumida, como demonstraremos mais adiante, é essencialmente reformista.

[SD28] A orientação conservadora expressa-se na defesa da ideia de que é necessário adotar medidas econômicas e políticas que permitam **integrar os excluídos** na sociedade. É um discurso de quem está incluído e postula que todos se integrem à **sociedade de consumo**, não havendo alternativa melhor. É uma **proposta conformista** justamente porque aceita as condições existentes como um fato consumado e **não coloca em questão a possibilidade de a integração dos excluídos ser feita de forma degradada e precária**. Seus defensores apenas lamentam a existência dos excluídos e propõem mais desenvolvimento para que todos possam ser beneficiados. Jamais pensam em questionar a sociedade (TOMAZI, 2013, p. 106, grifo nosso).

O discurso materializado na SD28 contrapõe-se ao discurso falacioso da inclusão social no interior de um modo de produção que se estrutura nas desigualdades e, portanto, tem a exclusão como regra, e não como exceção.

Assim, o intradiscurso da SD28 denuncia o caráter naturalizador e, portanto, conservador desse discurso, uma vez que o mesmo, ao invés de problematizar a sociedade existente e analisar as reais possibilidades de integração dos excluídos, limita-se a lamentar a existência dos excluídos e a propor mais do mesmo: “**É uma proposta conformista justamente porque aceita as condições existentes como um fato consumado**”.

Nesse movimento, o intradiscurso da SD28 realiza um retorno crítico ao discurso da Formação Discursiva Legalista, que ao representar na linguagem a Formação Ideológica Liberal, dissemina a ideia de que a igualdade formal (perante a lei) é o bastante para garantir a qualquer um as condições necessárias para inserir-se em um sistema no qual apenas alguns cabem.

Esse mesmo movimento, portanto, é possível de ser identificado na SD29:

[SD29] O *Estado de Bem-Estar Social* permitiu, de fato, que um conjunto muito grande da população conquistasse **direitos sociais**. No entanto, ele *não sanou as desigualdades sociais como se esperava*. Oferecer oportunidades iguais a todos envolve *investimentos sociais* muito grandes, e isso *nem sempre ocorreu*, pois os compromissos dos governantes com as políticas de bem-estar social *nem sempre foram os mesmos*. [...] Além disso, seria necessário considerar outros fatores, como as próprias *contradições desse modelo político*: mesmo que se ofereçam *oportunidades iguais*, será que *as condições de competir também são iguais*? Com

essa breve reflexão, queremos que você comece a compreender por que o Brasil, hoje, é considerado um dos países mais desiguais do planeta: apesar das intervenções políticas, as desigualdades sociais persistiram e se multiplicaram (BOMENY et al., 2013, p. 280, **negrito das autoras; itálico nosso**).

Como se vê, a SD29 apresenta uma análise crítica do Estado de bem-estar social, relacionando seus limites com a incapacidade de o modo de produção capitalista enfrentar adequadamente o problema das desigualdades, uma vez que estas fazem parte da sua estrutura enquanto sistema baseado na existência de classes sociais.

O Estado de bem-estar social ou *Welfare State* corresponde a uma experiência sócio-histórica de organização estatal através da qual o Poder Público financiava o setor privado e, ao mesmo tempo, investia na reprodução qualificada da força de trabalho por meio do reconhecimento e/ou ampliação de direitos sociais como educação, saúde, previdência social, moradia e emprego (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Fruto do confronto entre os projetos societários liberal e socialista, o *Welfare State* teve seu apogeu nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial e durante muitos anos parecia não apenas comprovar a possibilidade de um “capitalismo de rosto humano”, como também serviu de inspiração para o Brasil no processo de redemocratização e construção da Constituição Federal de 1988 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Assim, ao mesmo tempo em que se reconhecem os avanços dessa tentativa histórica de aperfeiçoamento da ordem social capitalista (“**O Estado de Bem-Estar Social permitiu, de fato, que um conjunto muito grande da população conquistasse direitos sociais**”), também se destacam e problematizam os limites dessa experiência (“**mesmo que se ofereçam oportunidades iguais, será que as condições de competir também são iguais?**”).

Desse modo, sendo o **interdiscurso** (o conjunto de pré-construídos de uma dada formação discursiva) não somente um lugar de retorno e repetição, mas também alicerce para novas formulações (PÊCHEUX, 1995; 2006), visualiza-se na SD29, a exemplo da SD28, um movimento de retorno crítico ao discurso da Formação Discursiva Legalista, a qual, como já apontado, crê que a simples igualdade formal garante as condições necessárias para o enfrentamento das desigualdades sociais.

[SD30] Os **processos que excluem** parcelas da população do acesso aos serviços e aos bens de consumo podem ser compreendidos no contexto das **contradições do capitalismo**, que apresentam os **limites do próprio sistema** ao dispensar trabalhadores e poluir o ar, o solo e a água do planeta, por exemplo, como veremos no capítulo 11 (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 215, **grifo nosso**).

A exclusão social é aqui entendida como uma característica intrínseca ao modo de produção capitalista (“**limites do próprio sistema**”), sendo, portanto, insuperável no seu interior, uma vez que a exploração da força de trabalho e a degradação material do trabalhador, o uso dos recursos naturais e a destruição do próprio planeta fazem parte da sua estrutura contraditória.

Assim, a SD30 materializa um discurso ideologicamente articulado com os efeitos de sentidos que perpassam as sequências discursivas desse bloco temático, as quais não poupam críticas ao capitalismo, destacando a sua relação umbilical com as desigualdades sociais e o seu caráter essencialmente excludente e destrutivo.

[SD31] [...] De qualquer forma, a crítica principal que pode ser feita hoje em dia, após décadas de Orçamento Participativo, Conselhos Populares e os mecanismos previstos pela Constituição de 1988, é no sentido de perceber que essas experiências, em nenhum momento, alteram o **caráter extremamente excludente e antidemocrático do capitalismo** - uma **característica que faz parte da sua própria existência e desenvolvimento histórico** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 230, grifo nosso).

A SD31 explora não apenas o caráter econômico e socialmente excludente do capitalismo, mas também a sua dimensão antidemocrática. Esse discurso é importante, pois ele desmistifica a concepção liberal segundo a qual o modo de produção capitalista teria alguns problemas na esfera socioeconômica que seriam compensados por uma suposta natureza democrática do mesmo, já que é o sistema no interior do qual foi conquistada a igualdade formal: os direitos civis, políticos e sociais e a possibilidade de mobilidade social.

No entanto, o discurso materializado na SD31 chama a atenção para a insuficiência das conquistas no âmbito da participação política (“**essas experiências, em nenhum momento, alteram o caráter extremamente excludente e antidemocrático do capitalismo**”), uma vez que as mesmas são limitadas pela igualdade formal e por sua incapacidade de superar a essência excludente do capitalismo: “**uma característica que faz parte da sua própria existência e desenvolvimento histórico**”.

Conforme nota-se nas SD26 a SD31, há um discurso que reconhece as dificuldades de o capitalismo enfrentar adequadamente diversos problemas sociais por estes fazerem parte de sua natureza classista e opressora. Esses limites, como se pode ver, vão das questões ambientais e alimentícias (SD26 e SD30), passando por trabalho e consumo (SD27 e SD28) até questões relacionadas ao efetivo exercício dos direitos legalmente garantidos (SD29 e SD31).

Nesse aspecto, temos uma identificação entre o discurso materializado nesses enunciados e a teoria social marxista, na medida em que o capitalismo é apresentado como o

sistema social que, apesar de lidar continuamente com a inovação, com a mudança, essas alterações se limitam aos aspectos secundários do sistema, deixando intacto o seu núcleo que é a exploração do trabalho alheio, a apropriação particular dos frutos produzidos coletivamente e a transformação de tudo e de todos em mercadoria. Isso nos lembra dois momentos distintos de análise do caráter metamorfofísico, mas incorrigível, do capitalismo. A primeira delas é apresentada por Marx e Engels (1998b, p. 43), em **O manifesto comunista**:

[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as relações com os outros homens.

Vejamos que os autores de **O manifesto comunista** fazem uma contraposição entre “a conservação inalterada do antigo modo de produção” com caráter de “subversão contínua” do sistema capitalista. No entanto, atentemos para a dimensão conservadora dessas alterações sistemáticas, tendo em vista que elas mantêm intacta a base do sistema que é a divisão social em classes com posições e interesses antagônicos. Essa característica do sistema, que como vimos, é responsável pela existência das desigualdades sociais, não pode revolucionar, transformar, mudar radicalmente sem se autodestruir, tendo em vista tratar-se daquilo que o alicerça.

Já a segunda análise é feita pelo filósofo húngaro István Mészáros (2011, p. 259), quando este atesta a incorrigibilidade do capital.

O impulso expansionista cego do sistema do capital é incorrigível, porque não pode renunciar à sua própria natureza e adotar práticas produtivas compatíveis com a necessidade de restrição racional em escala global. Praticando uma restrição racional abrangente, o capital de fato reprimiria o aspecto mais dinâmico de seu modo de funcionamento, cometendo suicídio como sistema de controle sociometabólico historicamente único.

Mészáros é bastante claro ao destacar que não há possibilidades de controle social e de aperfeiçoamento do capitalismo a fim de corrigir o seu caráter destrutivo. Para o autor, tendo como característica essencial a transformação de tudo e de todos em mercadoria, em

possibilidade de lucro, o sistema do capital é incorrigível, restando-nos como alternativa destruí-lo ou sermos destruídos por ele.

Assim, apesar da importante crítica feita pelos livros didáticos de Sociologia ao caráter destrutivo do capitalismo, apenas algumas das obras analisadas exploram a possibilidade de transformações radicais para além da reprodução sistemática da ordem social vigente. É o que veremos em detalhes na seção seguinte acerca do socialismo como proposta de alternativa societária.

5.3.4.2 Socialismo: experiência histórica fracassada, utopia social declinante ou projeto societário alternativo?

Como a produção de sentidos não é controlada conscientemente por seus enunciadores - mesmo tratando-se de um discurso científico ou pedagógico -, o curso desses efeitos de sentidos segue movimentos contraditórios, marcados pela ausência, pelo excesso e por deslizos que às vezes levam-no a ultrapassar fronteiras, aproximando-se de outros territórios do dizer, em um movimento nem sempre claro, porém, indicativo de posições assumidas pelos sujeitos, mesmo que provisoriamente.

Esse é o caso do discurso materializado nos livros didáticos de Sociologia acerca da mudança social e, mais especificamente, sobre o socialismo. Esse tema aparece nas obras, ao menos, em três sentidos, isto é, como experiência histórica fracassada, como utopia social declinante e/ou como projeto societário alternativo ao capitalismo.

[SD32] Um dos acontecimentos que marcaram a aceleração da globalização econômica desde os anos oitenta foi o conjunto de transformações que afetaram os **países até então socialistas**, como a União Soviética, a China e os países da Europa Oriental. Durante boa parte do século XX, a existência desses países, em grande parte **fechados para a economia mundial** e sem espaço para a atuação das grandes empresas multinacionais, constituiu um limite para a globalização. Além disso, os **regimes ditatoriais** que caracterizaram o **socialismo do século XX** colocavam sérios limites à circulação de ideias e produtos culturais do mundo capitalista (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 241, grifo nosso).

[SD33] Se prestarmos mais atenção à desigualdade entre os países, é fácil perceber que a desigualdade global aumentou muito. [...] se nos concentrarmos na desigualdade entre as pessoas dentro de cada país [...], a desigualdade também cresceu em muitos países em consequência da globalização. Isso é óbvio nos antigos **países socialistas** (e na China), que **tinham pouca desigualdade de renda**, e hoje, em alguns casos, atingem níveis muito altos de desigualdade (MACHADO; AMORIM; ROCHA, 2013, p. 259, grifo nosso).

Nessa obra, o socialismo é superficialmente abordado em dois únicos momentos. O primeiro deles, que compõe a SD32, se dá no interior do capítulo 12 (**Globalização e**

política), mais especificamente no boxe “**Para saber mais**”, com o título “**o fim do socialismo real e a globalização**”. O segundo momento (SD33), que também acontece em um boxe “**Para saber mais**”, localiza-se no capítulo 13 (**A sociedade diante do Estado**) e tem como título a indagação: “**A desigualdade social cresceu?**”. Os demais momentos em que aparece algo que faça referência ao socialismo diz respeito à adjetivação de um partido político, movimento social ou vinculação político-ideológica de algum autor.

Essa forma de abordagem, em nosso entender, exemplifica aquilo que Sousa (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada **Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**, chamou de “limitação da pluralidade teórica” da obra em análise. Pois, conforme o autor (2019, p. 138):

[...] Não são incluídas no discurso concepções não-hegemônicas de democracia, que deveriam aparecer para que se constituísse uma apresentação abrangente do debate teórico e mesmo do rol de experiências históricas (do qual sequer a democracia ateniense é tratada), importante para a formação do alunado.

No caso do socialismo, como se vê nos enunciados acima, ele é tratado como experiência sócio-histórica fracassada, caracterizada pelo autoritarismo no campo político (regimes ditatoriais) e pelo controle da atividade econômica (SD32), mesmo que sua existência tenha diminuído a desigualdade de renda (SD33). A redução do socialismo a essas duas notas esparsas apresenta traços da Formação Ideológica Conservadora em seu discurso anticomunista, o qual não vê o socialismo como um projeto societário legítimo com o qual o capitalismo disputa a organização e a direção do mundo dos homens, e sim, como um regime político ditatorial e, portanto, mesmo que tenha alguma virtude, como o enfrentamento das desigualdades de renda, seus supostos defeitos intrínsecos dispensariam qualquer esforço de análise mais detalhada.

Vejamos que aqui não há a apresentação de um socialismo como projeto societário contraposto às experiências sócio-históricas autodeclaradas socialistas, e sim, o destaque de algumas dessas experiências como o socialismo real, aquele que seria possível. Assim, ao apresentar o socialismo associado a diversos elementos que causam repulsa em uma sociedade que preza pela liberdade individual, mesmo que apenas no âmbito da formalidade jurídico-política, o discurso materializado nas SD32 e SD33 presta um desserviço à formação intelectual até daqueles que precisam contrapor-se ao referido projeto societário, uma vez que não possibilita o real conhecimento do inimigo para poder atacá-lo em sua raiz. Um exemplo a esse respeito é o tratamento daquilo que amplamente se reconhece como bloqueio

econômico aos países autodeclarados socialistas como fechamento desses países para a economia mundial (SD32). Ora, não seria aqui o inverso? Teríamos uma recusa dos países ditos socialistas em participar da economia mundial ou um boicote por parte dos “donos do mundo”, por parte dos países centrais do capitalismo, a exemplo do que acontece há mais de meio século entre Estados Unidos da América e Cuba? Por que não questionar, por exemplo, que tipo de inserção no processo de globalização é permitido aos países fora do eixo central do capitalismo? Neste quesito, pensamos ser válida a conclusão de Sousa (2019, p. 176-177), o qual, ao referir-se à predominância do pensamento hegemônico na abordagem da democracia, assim destaca:

[...] Não se pode silenciar a respeito de projetos por serem projetos: tal silenciamento é equivalente de censura e resignação. Seu sentido ideológico é de reprodução da hegemonia, de reprodução do pensamento e do projeto de democracia representativa liberal tido como padrão.

Entre o discurso do socialismo como experiência histórica fracassada e a apresentação do mesmo como projeto societário alternativo ao capitalismo, situa-se o discurso da utopia social, entendida como:

[SD34] utopia social: **ideal** de sociedade justa e igualitária na qual o **bem-estar coletivo** se realiza plenamente (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 207, nota lateral; grifo nosso).

Apesar da polissemia do termo “ideal”, aqui ele nos parece corresponder à noção de projeto, concepção, sonho. Contudo, visto em sintonia com a SD35, com a qual esse enunciado se relaciona, exercendo a função de nota explicativa, percebe-se que se trata de um imaginário, um desejo, uma aspiração para a qual não há mais espaço nos tempos contemporâneos, mas que já exerceu grande influência no campo das lutas sociais, sobretudo, no movimento operário, entre o final do século XIX e início do século XX. Ou seja, como destacam as autoras:

[SD35] Nesse período, o **socialismo** – sistema político que visa a uma sociedade igualitária e cooperativa – destacou-se por favorecer ações coletivas de indivíduos e grupos organizados. No entanto, **seu declínio** como **utopia social** nas últimas décadas do século passado (bem como o enfraquecimento de teorias como o anarquismo e o mutualismo) trouxe o **desafio de construir novas formas de contestação das desigualdades características do sistema capitalista** (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 207, grifo nosso).

Vejamos que aqui permanece a crítica ao capitalismo como modo de produção caracterizado pelas desigualdades sociais. Contudo, o socialismo é descartado como projeto societário alternativo, mesmo que seu lugar seja preenchido pelo “desafio de construir novas

formas de contestação das desigualdades características do sistema capitalista”. Aqui cabe um destaque: não estamos negando que o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) tenha impactado violentamente no socialismo como projeto alternativo de sociedade. Estamos, sim, chamando a atenção para o fato de que, ao se decretar o fim do projeto socialista como consequência do fim da União Soviética, faz-se coro ao discurso anticomunista de redução do socialismo como projeto societário à experiência soviética, entrando-se na falácia da caracterização daquela experiência sócio-histórica como o socialismo real, o socialismo possível. Além disso, deixa-se de reconhecer o simples fato de que experiências autodenominadas socialistas, como o regime cubano, continuam vivas e, ressalvados os inúmeros problemas que as afetam, disputando as melhores colocações com os países do capitalismo central em setores estratégicos no enfrentamento às desigualdades sociais, como: educação, saúde e segurança pública.

Essa correspondência entre o fim da União Soviética e o enfraquecimento do socialismo como projeto de sociedade, decretando-se, como consequência, uma suposta inadequação do ideal socialista com as demandas dos novos tempos se expressa de forma cristalina no discurso da SD36.

[SD36] [...] as **relações de forças** entre as nações **alteraram-se** com o **fim da União Soviética**, em 1991, e o **abandono do sistema socialista (na época, o único em adoção que se propunha como alternativa ao capitalismo)** em boa parte dos países que o adotavam. O caminho estava aberto para a aceleração da globalização da economia capitalista e o fortalecimento da ideologia neoliberal, como estudamos nos capítulos 4 e 7 (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 213, grifo nosso).

Além da identificação entre a União Soviética e o projeto socialista, como se fossem questões sinônimas, outro ponto chama a atenção: a alegação de que o socialismo perdeu espaço por não ser mais a única alternativa ao capitalismo, como nos tempos de outrora. No entanto, a nosso ver, a decretação do fim do socialismo como projeto societário, isto é, a sua caracterização como utopia social declinante por existirem novas formas de contestação social mais adequadas ao mundo contemporâneo carece de maior argumentação teórica e de evidências empíricas mais robustas.

O outro eixo a partir do qual a temática do socialismo é abordada nos livros didáticos corresponde à sua caracterização como projeto societário (teórico-político) alternativo. Isso não significa dizer que todas as obras classificadas nesse bloco têm o mesmo discurso ou filiem-se à mesma formação ideológica, uma vez que algumas se mantêm coerentes com essa abordagem no tratamento de outras questões correlatas, ao passo que outras flutuam entre uma Formação Ideológica Socialista, caracterizada na linguagem, no aspecto político, pela

Formação Discursiva Revolucionária, e uma Formação Ideológica Socialdemocrata, representada na linguagem pela Formação Discursiva Reformista. Contudo, a reunião de todas elas nesse eixo justifica-se tanto por se tratarem de obras filiadas a formações ideológicas vizinhas¹⁰⁰, como também pelos seguintes motivos:

- a) todas elas apresentam, mesmo que de forma sucinta, uma breve caracterização do que Marx e Engels escreveram acerca do socialismo;
- b) as quatro obras apresentam um discurso acerca do socialismo como algo vivo, resistente e, portanto, como alternativa sócio-histórica possível e plausível;
- c) exceto a obra **Tempos modernos, tempos de Sociologia**, todas as outras apresentam a experiência soviética como uma forma de organização do Estado (Estado “socialista”), fazendo um contraponto entre o dito socialismo vivenciado na URSS (seus limites e potencialidades) e o socialismo enquanto projeto teórico-político.

Assim, como é possível ver na sequência discursiva abaixo, o socialismo é caracterizado como uma reação teórico política ao liberalismo, tendo como núcleo estruturador de sua proposta societária a transformação das condições materiais de produção da vida social e, portanto, a eliminação das desigualdades sociais.

[SD37] O **socialismo** foi a primeira **reação sistemática** ao **Estado liberal**, ao **questionar** as **bases materiais da sociedade**, ou seja, a **divisão** em duas **classes sociais** principais: a burguesia e a classe trabalhadora. A **proposta socialista defendia** uma **profunda transformação** nas **condições de produção** e **apropriação da riqueza** produzida pela sociedade (SILVA et al., 2013, p. 147, grifo nosso).

Analisada de forma isolada poder-se-ia dizer que a SD37 materializa um discurso segundo o qual o socialismo seria um projeto societário sem perspectiva futura, tendo em vista a referência ao mesmo com verbos sempre no tempo passado: “**o socialismo foi**” e “**a proposta socialista defendia**”. No entanto, esse ideal societário apresentado na SD37 é complementado com a análise dos desdobramentos da experiência soviética (SD38), chamando-se a atenção para o fato de que o declínio dessa experiência, além de não se confundir com as possibilidades do socialismo como projeto societário, tem relação tanto com limitações internas (“**aliança entre a burocracia e a elite militar**”) como também com sufocamentos externos (“**sufocado pela força econômica dos países capitalistas**”).

[SD38] No final do século XX acentuou-se o processo de **decadência política e econômica da URSS**. **Limitado pela aliança** entre a **burocracia** e a **elite militar**, pela **falta de**

¹⁰⁰ Estamos usando este conceito para caracterizar um conjunto de ideias, valores e sentimentos que, embora partam dos mesmos pressupostos teóricos, assumem perspectivas programáticas diferentes no enfrentamento dos problemas sociais.

liberdades democráticas e também **sufocado pela força econômica dos países capitalistas**, o país implodiu. **No entanto, o referencial teórico-crítico e valorativo do socialismo ainda é um contraponto ao estado liberal** (SILVA et al., 2013, p. 148, grifo nosso).

Na SD38 o socialismo é tratado como experiência sócio-histórica e como projeto de sociedade que ainda se apresenta como alternativa ao neoliberalismo. Vejamos que o discurso aqui materializado trata a União Soviética como uma experiência socialista que tanto precisa ser analisada em seus limites históricos, como também não pode ser confundida com o socialismo enquanto projeto teórico-político de sociedade emancipada.

Além de apresentar, mesmo que sucintamente, o socialismo como projeto societário e como experiência sócio-histórica, a obra **Sociologia em movimento** recorre ao conceito em vários momentos para ilustrar a presença das ideias socialistas em diversos aspectos da luta social contemporânea em diferentes frentes (doutrina política, teorias do desenvolvimento, anticolonialismo, relações de gênero, etc.).

Na mesma direção, a obra **Sociologia para o Ensino Médio** apresenta a experiência soviética como uma forma de organização estatal inspirada no socialismo como projeto de sociedade pautado no enfrentamento das “condições precárias de vida dos trabalhadores”.

[SD39] O Estado socialista soviético decorreu da Revolução Russa, iniciada em 1917. Por meio da implantação de um Estado socialista, **procurava-se fazer frente às condições precárias de vida dos trabalhadores**, tanto urbanos como rurais. É bom lembrar que as **ideias socialistas** já **estavam** presentes na **Europa** havia **mais de meio século** e se concretizavam naquele momento (TOMAZI, 2013, p. 133, grifo nosso).

Vejamos que a experiência soviética aparece como uma tentativa de concretização do socialismo, o qual, com ela não se confunde, tendo em vista sua existência anterior, bem como, as deformações que o processo revolucionário sofreu após a morte de Lênin, conforme destacado na SD40.

[SD40] Em **1924**, com a morte de Lênin, Josef **Stálin assumiu** o comando da URSS e **aprofundou a concentração do poder** no Partido Comunista e no Estado, **eliminando a oposição**. A partir de então, uma **revolução** que **nascera** com o **propósito de transformar o sistema anterior** e garantir a liberdade para todos **gerou uma sociedade** que teve **parte dos problemas econômicos resolvidos**, mas **à custa da submissão** a um **Estado autoritário** que **oprimiu a maioria** da população (TOMAZI, 2013, p. 133, grifo nosso).

Como se vê, a experiência soviética não é apresentada de forma unilateral nem como expressão concreta de um projeto societário inviável. Ela é destacada como uma experiência inspirada em um ideal de sociedade, mas que seguiu caminhos próprios, gerando benefícios no âmbito econômico, embora “**à custa da submissão a um Estado autoritário que oprimiu a maioria da população**”.

A obra **Tempos modernos, tempos de Sociologia** é a única dos quatro livros desse bloco que, apesar de apresentar o socialismo como projeto societário, praticamente ignora a existência da União Soviética como experiência autodeclarada socialista. Esse silenciamento, no sentido já abordado nesse trabalho, a nosso ver, não contribui para a qualificação dos debates acerca desse tema, uma vez que, embora o socialismo não possa ser reduzido à experiência soviética, também não pode ser bem compreendido sem uma análise crítica da mesma.

Já sobre a apresentação dos pressupostos teórico-políticos do socialismo como projeto societário, a referida obra faz uma importante síntese, como se pode ver na SD41:

[SD41] O *socialismo* é um sistema político-econômico que foi idealizado no século XIX em *contraposição* ao *liberalismo* e ao *capitalismo*. Concebido em *reação* às *más condições* dos *trabalhadores* [...], esse *modelo de organização social* propõe a *extinção da propriedade privada dos meios de produção*, a *tomada do poder pelo proletariado*, o *controle do Estado* e a *divisão igualitária da renda*. Apesar de muitos pensadores terem investido na elaboração das premissas do socialismo, foi apenas depois dos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels que esse conceito deixou de ser uma utopia sem qualquer aplicabilidade histórica (o socialismo utópico) e passou a se referir a um *modo de produção passível de ser implantado* (o socialismo científico). De acordo principalmente com Marx, o *socialismo*, pensado como socialismo estatal, *substituiria* o *capitalismo* industrial por meio de uma **revolução** feita pelos *trabalhadores*, que seria acompanhada da *transformação estrutural da sociedade*. [...] A implantação do socialismo visaria, portanto, à *destruição do sistema de classes sociais*, substituindo a motivação do lucro pela preocupação com o bem-estar coletivo. Ainda de acordo com Marx, uma vez alcançado esse estágio de regulação democrática da sociedade, o *Estado* se tornaria *dispensável*, e então teria início o *regime comunista*. Dessa forma, o *socialismo* seria a *fase de transição* entre o *capitalismo* e o *comunismo* (BOMENY et al., 2013, p. 121, negrito das autoras; itálico nosso).

A SD41 sintetiza em um único lugar as características centrais do socialismo como projeto societário, apresentando-o de forma didática e cristalina. Essa abordagem se dá no interior do capítulo oito (**Trabalhadores, uni-vos**), ocasião em que a obra apresenta o pensamento sociológico de Karl Marx e Friedrich Engels. Uma das vantagens da organização didática desse livro visualiza-se na abordagem do assunto em tela, tendo em vista que, por dedicar um capítulo inteiro ao pensamento de determinado autor, a obra dispõe de condições de dar um tratamento mais específico às suas ideias.

No tocante ao discurso sobre o socialismo, observa-se que na SD41 ele é apresentado como um projeto societário (“**modelo de organização social**”) cujo núcleo propositivo alicerça-se na “**extinção da propriedade privada dos meios de produção, a tomada do poder pelo proletariado, o controle do Estado e a divisão igualitária da renda**”. Além disso, destaque-se a relevância da contraposição que a SD41 faz entre socialismo utópico e socialismo científico, apresentando-se este último como “**um modo de produção passível de**

ser implantado”, bem como a importância do apontamento dos pressupostos teórico-ideológicos orientadores da proposta socialista: “**revolução feita pelos trabalhadores**”; “**transformação estrutural da sociedade**”; “**destruição do sistema de classes sociais**”; “**regulação democrática da sociedade**” (o que levaria à dispensabilidade histórica do Estado como forma de organização e exercício do poder) e distinção entre socialismo e comunismo (“**o socialismo seria a fase de transição entre o capitalismo e o comunismo**”).

Esse discurso contrapõe-se diretamente ao anticomunismo, historicamente alimentado pelos grandes meios de comunicação de massa e, atualmente, potencializado pela onda de *fake news* alastrada via redes sociais. O anticomunismo aborda a temática do socialismo recorrendo à demonização do mesmo, desconsiderando tratar-se de um projeto de sociedade com o qual se pode ou não concordar, em torno de ou contra o qual se luta, mas que tem o legítimo direito de existir e com o qual é preciso conviver respeitosamente. Por isso que, ao abordar a referida temática, Paulo Netto (1986, p. 11, grifo do autor) assim conclui: “é preciso diferenciar os *não-comunistas* dos *anticomunistas*. Há muitos democratas não-comunistas; os anticomunistas, porém, *jamais* são democratas”.

Assim, em um contexto sociopolítico no qual o discurso anticomunista retorna com tanta força, a SD41 contribui para que os estudantes brasileiros tenham acesso a uma abordagem minimamente justa sobre a temática, abordando-a em seus princípios e fundamentos básicos, e não a partir daquilo que Paulo Netto (1986, p. 11) chama de “[...] um verniz, uma cobertura para disfarçar interesses antidemocráticos e antipopulares”.

É nessa direção de combate ao anticomunismo que segue o discurso materializado na SD42:

[SD42] [...] Embora o **socialismo, como regime político**, sobreviva ainda hoje em poucos países – Cuba, China, Vietnã, Coreia do Norte e Laos –, alguns governos se declaram socialistas por aderirem a determinadas posições relativas à política econômica e social, como o governo de Hugo Chávez, na Venezuela, e de Evo Morales, na Bolívia. Esse fato deixa claro que o **socialismo**, sob a forma de ideologia, modo de produção ou sistema político econômico, **vem se atualizando** ao longo dos anos. Ao adquirir diferentes conotações e aplicações, ele **continua** a se apresentar **como alternativa** ao sistema capitalista e suas desigualdades sociais (BOMENY et al., 2013, p. 121, grifo nosso).

Visualiza-se na SD42 uma importante distinção entre o socialismo como ideologia política e, portanto, como projeto societário, e as experiências históricas vivenciadas em seu nome. Essa distinção é da maior importância, pois ela confronta uma estratégia recorrente do discurso anticomunista, que é a referência a essas experiências históricas como o socialismo em si: o “socialismo real”.

Neste quesito, destaque-se que embora a obra faça uma importante abordagem conceitual do socialismo, a ausência de uma análise sociológica crítica sobre os limites e as potencialidades das experiências autodeclaradas socialistas, a exemplo da União Soviética, constitui-se um silenciamento que pouco ou nada ajuda nos debates ideológicos acerca das disputas societárias, as quais sempre recorrem a essas experiências como suposta comprovação cabal da inviabilidade do projeto socialista.

Assim como a obra anterior, o livro **Sociologia para jovens do século XXI** recorre à literatura marx-engelsiana para apresentar os fundamentos do socialismo como projeto societário e diferenciá-lo tanto das experiências autodeclaradas socialistas como do comunismo como novo modo de produção.

[SD43] [...] Para Marx, **socialismo** seria a primeira **etapa** de **construção** de uma **nova sociedade**, em que os operários, depois de derrubarem a burguesia, instalariam um novo Estado, chamado de Estado Operário. Com o desenvolvimento desse Estado, baseado na ampliação da participação dos produtores de riqueza nas decisões econômicas e políticas da sociedade, aos poucos, os indivíduos perceberiam que o Estado não seria mais necessário, **evoluindo para uma sociedade comunista**, em que todos deveriam **desfrutar** de todas as **riquezas produzidas**, **extinguindo** definitivamente as **desigualdades** e a **exploração do homem pelo homem** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 147-148, grifo nosso).

Essa é a obra que dedica mais espaço ao tratamento do referido tema. Nela, além de um capítulo específico para a apresentação do capitalismo e do socialismo como projetos de sociedade em disputa (“**Tudo que é sólido se desmancha no ar**”: **capitalismo e barbárie**), recorre-se ao assunto em outros momentos para problematizar a capacidade do capitalismo de enfrentar adequadamente problemas como as desigualdades sociais, desequilíbrio ambiental, violência, entre outros.

Ao estabelecer a distinção entre socialismo e comunismo, a SD43 não somente ataca a superficialidade do discurso anticomunista, que toma os conceitos como sinônimos, como também delimita espaços entre o projeto teórico-político marx-engelsiano e as experiências autodeclaradas socialistas, a exemplo da União Soviética. Esse afastamento entre o socialismo como projeto teórico-político e o discurso anticomunista do “socialismo real”, do “regime comunista” se expressa de modo mais claro na SD44.

[SD44] O mais curioso nessa história foi que, **em nome do socialismo, das ideias de Marx e do comunismo, o regime soviético reprimiu** opositores, **assassinou** líderes comunistas e **falsificou a história da Revolução Russa**. Todas as **barbaridades** realizadas contra o povo soviético – a falta de liberdade, o partido único, a censura, a repressão, o Estado acima das pessoas ... – eram **feitas em nome dos princípios comunistas e dos ideais de Marx e do marxismo**. A **burguesia** dos países capitalistas **se aproveitou** disso e **denominou** de **socialismo real**, “**regime comunista**”, “**ideias marxistas**”, **tudo aquilo que acontecia na**

URSS. Em resumo, podemos afirmar que **o ideal socialista, de acordo com as ideias de Marx, nunca existiu** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 150, grifo nosso).

Essa é a obra na qual há, de forma mais direta, a defesa do socialismo como projeto societário vivo, pulsante e prenhe de possibilidades sócio-históricas. Nela há uma identificação ideológica clara com a Formação Discursiva Revolucionária, expressa na defesa do socialismo como horizonte societário e na negação da União Soviética como materialização do projeto teórico-político marxista. Assim, ao invés de fazer coro ao discurso anticomunista do “socialismo real”, da caracterização da experiência soviética, cubana, chinesa, etc. como “regimes comunistas”, o discurso materializado na SD44 denuncia a origem burguesa desses chavões e a sua incoerência com o projeto teórico-político marx-engelsiano.

Ao proceder dessa maneira, o discurso materializado nas SD43 e SD44 chama a nossa atenção para a relação entre ciência e ideologia no trato com a abordagem sociológica dos problemas sociais. Vejamos que, no caso analisado, não foi preciso que os autores escondessem sua vinculação ideológica para realizarem a análise de um fenômeno social pautada por critérios científicos. Pelo contrário, como ciência e ideologia ocupam espaços diferentes (embora relacionados) na apreensão dos fenômenos sociais, ambas puderam fazer-se presente sem que uma interferisse no lugar da outra. Em outras palavras: ao se buscar os fundamentos do socialismo na produção teórico-político de seus idealizadores, faz-se uma análise pautada pelo rigor e pelo método científico. Por outro lado, ao posicionar-se diante dos embates entre capitalismo e o projeto socialista no enfrentamento das demandas societárias, está-se assumindo uma posição ideológica, que, como já indicamos, em nada atrapalha a análise científica da realidade e com ela não se confunde.

Feito esse movimento, avancemos agora para o último eixo de nossas análises, procurando compreender como as obras didáticas continuam a lidar com a temática da mudança social nos casos em que o tema do socialismo não é a porta de entrada.

5.3.4.3 O retrovisor, a distração da paisagem e as (in)certezas do horizonte: mudança social e projeto societário nos livros didáticos de Sociologia

Uma das curiosidades que a análise dos livros didáticos revelou é que uma mesma obra pode apresentar discursos diferentes – e até contraditórios – sobre um mesmo fenômeno social. A nosso ver, essa contradição pode ser explicada pelo modo como funciona a linguagem na produção de sentidos, uma vez que, ao nos expressarmos, não controlamos tudo

o que dizemos, deixando espaço para os deslizos e migrações de sentidos. Pois, como destaca Pêcheux (2006, p. 56-57, grifo do autor).

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo - isto é; no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação.

Assim, mesmo no caso de discursos nos quais há uma presença mais rigorosa do controle consciente, a exemplo do discurso científico e pedagógico, não há controle total, havendo sempre lugar para o inesperado.

Ao lidarem com a temática da mudança social, especificamente no tocante à mudança da estrutura social, as obras produzem efeitos de sentidos que ora mantêm uma continuidade, uma memória discursiva com algo já dito na mesma obra; ora afastam-se, assumindo outras posições-sujeito e até deslocando-se para outra formação discursiva.

A primeira questão a ser destacada aqui é que a temática da mudança social, embora diga respeito a uma categoria estruturante do conhecimento das Ciências Sociais, sobretudo no âmbito da Sociologia e da Política, só é tratada em espaço específico na obra **Sociologia para o Ensino Médio**, a qual dedica uma das unidades à temática. Nas demais obras, o assunto aparece dissolvido ao longo dos conteúdos ou, às vezes, ocupando um subtópico relacionado à revolução, a exemplo do que ocorre no livro **Sociologia Hoje**.

Entendemos que se trata de uma temática transversal, portanto, com possibilidades de abordagem em qualquer uma das disciplinas das Ciências Sociais e no interior dos diversos conteúdos. Contudo, essa mesma característica está presente nas duas outras categorias analisadas nas obras (diferenças e desigualdades) e isso não impede os livros de, além de tratarem a temática de modo transversal, também dedicarem uma unidade ou capítulo ao assunto.

Essa ausência parece dialogar com o silenciamento do edital do PNLD 2015 acerca da mudança social como categoria de análise a ser considerada no tratamento conceitual e teórico das Ciências Sociais. Isto é, ao apresentar os critérios eliminatórios específicos do

componente curricular Sociologia, o referido edital (BRASIL, 2013, p. 56) destaca, entre outros critérios, que:

[...] para o componente curricular Sociologia será observado se a obra:
 [...] favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais deverão ser apresentados.

Vejamos que, diferentemente do que o edital faz acerca da categoria diferenças culturais, cobrando e incentivando explicitamente um discurso científico e pedagógico de reconhecimento e valorização da diversidade, ele nada apresenta acerca da mudança social.

Claro que esse silenciamento do edital não é um elemento a ser visto como uma espécie de “camisa de força” que determinaria obrigatoriamente a presença ou não dessa categoria nos livros didáticos. Como destaca Desterro (2016, p. 247), ao analisar os três livros de primeira edição do PNL D Sociologia 2015: “[...] a existência de prescrições curriculares oficiais não impossibilita as inovações na forma de abordagens dos conteúdos”. Um exemplo a esse respeito é que o edital também dá pouquíssimo enfoque à categoria das desigualdades e, nem por isso, as obras deixam de abordá-la do modo como demonstramos. Para se ter uma ideia, o único momento no qual o edital do PNL D se refere explicitamente às desigualdades é quando, ao tratar sobre os critérios de eliminação das obras, destaca:

[...] para o componente curricular Sociologia será observado se a obra:
 [...] contempla – nas análises, exemplos e atividades propostas – situações de diferentes regiões do país e experiências de diferentes classes sociais, **possibilitando ao aluno o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade social** (BRASIL, 2013, p. 56, grifo nosso).

No entanto, vejamos que, enquanto a diversidade cultural é uma categoria sobre a qual o edital do PNL D não hesita em expressar um juízo de valor (respeito pela diversidade cultural), a desigualdade social aparece apenas como algo que deve ser reconhecido, constatado, e não também como um fenômeno que, resultante de relações sociais injustas, deve gerar indignação e luta pela sua superação. Situação semelhante acontece na Ficha de Avaliação Pedagógica, documento que orienta o trabalho dos pareceristas: ao mesmo tempo em que há explicitamente a exigência de que o conteúdo das obras possibilite “o entendimento da diversidade cultural” e contemple “situações e experiências que permitem [permitam] o aluno reconhecer as diferentes classes sociais e as desigualdades econômicas” (BRASIL, 2014, p. 51), nada se diz sobre a categoria mudança social.

Essa forma de tratamento da mudança social é curiosa, pois como demonstramos em Santos (2017), repousa sobre os manuais didáticos de Sociologia do PNLD 2015 a expectativa de que o ensino de Ciências Sociais não somente contribua com a formação científica e crítica dos estudantes; espera-se dele, também, que ajude os educandos a tomar parte na transformação da sociedade. Como vivemos em uma sociedade fragmentada em classes sociais com interesses antagônicos, tomar parte nas lutas societárias requer o conhecimento adequado tanto do chão onde se pisa como dos horizontes possíveis.

No que diz respeito ao primeiro aspecto (a formação científica e crítica dos estudantes), as obras parecem lidar com mais segurança e liberdade. Isso é compreensível, tendo em vista que se trata de um objeto de análise que se apresenta de forma concreta e, portanto, devido à sua condição palpável, nos possibilita maior segurança na apreensão de suas características e determinações. Assim, como já evidenciamos, as obras não poupam críticas ao capitalismo, destacando a sua relação umbilical com as desigualdades sociais e o seu caráter essencialmente excludente e destrutivo.

Isso é de suma importância para o conhecimento do chão sobre o qual nos movimentamos, contudo, é insuficiente. Saber onde estamos é um passo fundamental da caminhada, mas para prosseguirmos é preciso saber também aonde podemos e queremos chegar. As possibilidades aqui mantêm uma relação dialética com o querer. Apenas o desejo não transforma sonhos em realidade. E as possibilidades não são portadoras de inexorabilidade, como já se chegou a pensar acerca do socialismo. É preciso articular o possível com o desejável em uma ação coerente.

Assim, não basta conhecermos a origem, os fundamentos e as configurações atuais do capitalismo. É preciso partir da sua radical historicidade e explorarmos as possibilidades de transformação social. No entanto, como se questionam os autores de **Sociologia em movimento**:

[SD45] É possível uma **sociedade organizada de maneira diferente** da atual, **com formas menos desiguais** de existência e de distribuição dos recursos necessários à vida? (SILVA et al., 2013, p. 234, grifo nosso).

Essa provocação aparece como questão motivadora do capítulo 10 (**Estratificação e desigualdades sociais**). Enquanto problematização ela teria um papel importante no processo de desnaturalização da realidade se já não viesse com uma possibilidade limitada de resposta para aquilo que se propõe questionar. Ou seja, a indagação acerca das possibilidades de uma sociedade organizada de forma diferente da atual traz implícita a resposta de sua viabilidade limitada quando se coloca como seria essa nova sociedade: **“com formas menos desiguais”**.

O implícito é aqui entendido como aquilo que, embora não seja dito de forma direta e clara pelo locutor, é detectável pelos rastros deixados no dizer. Como observa Cavalcante (2007, p.78): “[...] embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para significar, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação”.

Assim, o discurso materializado na SD45 se choca com aquele apresentado na SD38. Como diz Silva et. al (2013, p. 148): “[...] o referencial teórico-crítico e valorativo do socialismo ainda é um contraponto ao estado liberal”. Isso porque, sendo o socialismo um projeto baseado na transformação das estruturas sociais geradoras das desigualdades, não faz sentido pensar em sua existência como alternativa ao capitalismo e ter como horizonte a simples redução das desigualdades sociais. As duas alternativas são excludentes, a saber: ou o socialismo é viável e podemos nos colocar como horizonte uma sociedade sem desigualdades, ou ele é inviável e o máximo que poderemos ter como futuro é uma sociedade menos desigual.

No entanto, como se vê, a preocupação aqui não é com a possibilidade de uma sociedade igualitária, e sim, com uma sociedade menos desigual. Claro que precisamos ficar atentos às condições de produção desse discurso para não confundirmos uma análise conjuntural com uma questão estrutural. Ou seja, sendo o capitalismo estruturalmente desigual, não há qualquer contradição entre o socialismo como horizonte societário e a luta cotidiana pela redução das desigualdades sociais no interior do capitalismo. Contudo, como é possível ver na SD45, não é disso que se trata. A primeira parte da problematização é clara ao colocar-se como questão a possibilidade de uma “sociedade organizada de maneira diferente da atual”. Ou seja, aqui não se trata de aperfeiçoamento da ordem social vigente, e sim, de uma nova sociedade. É na caracterização de como seria essa nova sociedade que fica implícita a ideia de aperfeiçoamento, quando se coloca como horizonte a simples redução das desigualdades – **“formas menos desiguais de existência e de distribuição dos recursos necessários à vida”**.

Ora, isso se contradiz com o discurso materializado na sequência adiante, na medida em que nela, tanto a estratificação como as desigualdades são apresentadas como fenômenos históricos e, portanto, mutáveis não apenas em suas formas de expressão, mas também em suas determinações estruturais.

[SD46] A **estratificação social** e as **desigualdades** produzidas por ela **não são naturais**. Ao contrário, elas **são geradas histórica e socialmente**, emergem de uma diversidade de situações e influenciam diretamente as ações e as relações estabelecidas na vida em sociedade (SILVA et al., 2013, p. 237, grifo nosso).

Aqui, como já destacamos, reconhece-se a historicidade das desigualdades, o que pressupõe a possibilidade histórica de sua superação, como pode acontecer com qualquer fenômeno característico do mundo dos homens. Essa superação, por sua vez, não se limita aos aspectos conjunturais, isto é, às formas de manifestação das desigualdades em cada momento histórico. Como visto no discurso sobre as origens das desigualdades sociais, elas têm um fundamento criado historicamente: a fragmentação social entre donos dos meios de produção e trabalhadores. Portanto, não se trata de uma superação possível apenas nos aspectos conjunturais, mas também em sua dimensão estrutural, uma vez que não estamos lidando com um fenômeno do mundo natural.

No entanto, no mesmo capítulo da referida obra, essa historicidade encontra-se ameaçada por um discurso que retoma a premissa da simples redução das desigualdades, como se elas fossem parte ineliminável da vida social.

[SD47] Claro está, portanto, que há um grande **desafio** para **reduzir** o **hiato entre a igualdade formal** de oportunidades e a **desigualdade real** de condições. Em linhas gerais, seria o **aprimoramento das políticas e programas sociais** que possam **redistribuir renda**, fundados em regras de funcionamento claras e abrangentes, e que, sobretudo, sejam **políticas de Estado**, e não de governo, ou seja, que tenham continuidade, independentemente de quem ocupe o Poder Executivo (SILVA et al., 2013, p. 250, grifo nosso).

Novamente se impõe aqui o problema da relação entre meios e fins. Ou seja, seria a redução das desigualdades um meio possível no interior da sociedade atual para o alcance de um fim maior (uma sociedade sem desigualdades), ou seria ela (a redução) o horizonte máximo a ser perseguido? Uma pista para a resposta parece encontrar-se no capítulo seguinte, quando se admite ao mesmo tempo a natureza destrutiva do capitalismo e a necessidade de aperfeiçoá-lo não para a sua sobrevivência, e sim, para se evitar consequências socialmente graves, como se o que nos restasse fosse o dilema “ruim com ele, pior sem ele”.

[SD48] **Apesar de ter prevalecido**, o **capitalismo** está longe de ser um sistema livre de **falhas**. Pela própria **natureza de seu funcionamento**, está sujeito a **crises regulares** e **necessita de constante aperfeiçoamento para evitar consequências socialmente graves**: concentração de renda e aumento da pobreza; destruição das instituições de proteção social, dos recursos humanos e naturais de uma sociedade; subordinação de países a outros economicamente mais fortes e a órgãos financeiros internacionais (SILVA et al., 2013, p. 262, grifo nosso).

Vejam os que, diante da imperfeição do capitalismo, surge a necessidade do aperfeiçoamento, da correção, da reforma. Não é colocada em destaque aqui, mesmo reconhecendo-se a dimensão estrutural dessa imperfeição, a superação de todo o sistema, e

sim, a sua correção via “**o aprimoramento das políticas e programas sociais que possam redistribuir renda, fundados em regras de funcionamento claras e abrangentes**” (SD47).

Ora, conforme apontamos na seção 4.1.2, apesar da importância das políticas públicas na melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores, esses avanços representam os limites do possível no interior da emancipação política, pois trata-se de uma emancipação formal, jurídico-política e, portanto, incapaz de superar as contradições e os limites da sociedade de classes. Assim, concordamos com Tonet (2015, p. 291) quando, ao analisar a relação entre política social, emancipação política e emancipação humana, destaca:

[...] por sua natureza e consideradas isoladamente, as políticas sociais, que têm no Estado seu sujeito fundamental, não podem extrapolar a órbita da sociedade burguesa. Ainda que possam chocar-se, de alguma maneira, com o capital, este choque não é radical e, portanto, não aponta para a sua superação.

Como se vê, o discurso materializado nas SD46 a SD48 identifica-se ideologicamente com a Formação Discursiva Reformista, que se materializa na linguagem a Formação Ideológica Socialdemocrata. Isto é, diante da nebulosidade que separa o chão do horizonte, assume-se uma posição de renúncia de mudanças estruturais “compensada” pela redução dos riscos, das incertezas.

Essa dificuldade em visualizar alternativas para além do capitalismo também parece estar presente no livro **Sociologia Hoje**, seja pela maneira como o socialismo é apresentado, conforme vimos nas SD32 e SD33, seja pela maneira como a própria ideia de revolução é tratada. Senão, vejamos:

[SD49] [...] é notável o fato de que as revoluções se tornaram muito raras nos países democráticos. Isso sugere que, nas democracias, onde os diferentes interesses podem se organizar em partidos e movimentos sociais, há mais espaço para a negociação pacífica entre os diversos grupos sociais. Não por acaso, **mesmo alguns partidos marxistas importantes em países democráticos (como a Itália) muitas vezes abandonaram o projeto de revolução violenta em favor de uma transformação social pacífica** (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 260, grifo nosso).

Nada haveria a objetar se a perspectiva descritiva assumida ao longo da obra não fizesse aqui uma contraposição desnecessária entre revolução e transformação social pelo viés da violência e da mudança pacífica. Ora, ao colocar a temática da revolução nesses termos, produz-se o efeito de sentido de que a violência é uma característica opcional no processo de mudança da estrutura social, sendo possível também uma transformação social por meios pacíficos. É fato que muitos partidos de esquerda fizeram uma guinada ao centro-esquerda, sobretudo após a queda do muro de Berlim, e trocaram a perspectiva da revolução pelo

reformismo socialdemocrata. No entanto, esse movimento é bem mais complexo do que o suposto dilema **revolução violenta** versus **mudança social pacífica**. A nosso ver, esse movimento tem mais relação com o apogeu do discurso neoliberal do capitalismo como o fim da História, supostamente demonstrado com o declínio da União Soviética, do que com a possibilidade de se garantir mudanças efetivas no interior da ordem social vigente via **“negociação pacífica entre os diversos grupos sociais”**, como sugere o discurso da SD49.

Mais uma vez, ressalte-se que não estamos negando as evidências empíricas acerca da guinada político-ideológica de muitos partidos de esquerda, tampouco ignorando os dados que sugerem menor clima revolucionário em ambientes nos quais se possa avançar pela via do diálogo. O que estamos problematizando é o discurso segundo o qual haveria duas alternativas opostas (revolução violenta e transformação social pacífica) que poderiam levar aos mesmos resultados societários (a mudança social estrutural), sendo a primeira alternativa, contudo, não apenas uma questão de escolha, mas também um caminho extremamente arriscado, conforme se vê na SD50:

[SD50] [...] a **“revolução”** é sempre tomada como um exemplo positivo. Talvez porque as revoluções de fato significaram momentos históricos fundamentais em nossa cultura. **Somos o que somos, em grande parte, graças às revoluções** inglesa (1688), norte-americana (1776), francesa (1789) e russa (1917). Também é verdade que as sociedades capitalistas valorizam a novidade, a inovação. **Mas é bom lembrar que assim como podem dar certo, as revoluções podem dar muito errado**, dando origem a regimes ainda mais autoritários do que os regimes que substituíram (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 257, grifo nosso).

O discurso materializado no enunciado acima nos permite questionar: seria por causa das incertezas e riscos relacionados ao processo revolucionário que, conforme os autores, **“mesmo alguns partidos marxistas importantes em países democráticos”** teriam optado pelo caminho da reforma? Não sendo seguro nem viável a revolução, como enfrentar o problema das desigualdades? Parece-nos que a resposta é o caminho da reforma:

[SD51] Se prestarmos mais atenção à desigualdade entre os países, é fácil perceber que a **desigualdade global aumentou muito**. [...] **Esse crescimento** da desigualdade, entretanto, **não é inevitável, e pode ser compensado pela ação do governo**. No **Brasil**, por exemplo, a **desigualdade de renda** (que já foi a maior do mundo) **caiu, em função de políticas sociais governamentais** (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 259, itálico dos autores; negrito nosso).

Aqui, poder-se-ia perguntar: mas não se tratam de inferências descontextualizadas, desconectadas do restante da obra? O uso das sequências discursivas de forma aleatória não produz efeitos de sentidos diferentes daqueles pretendidos pelos autores? A essas questões, poderemos responder da seguinte forma: todas as sequências analisadas fazem parte do

capítulo 13 (**A sociedade diante do Estado**), mais especificamente, do tópico cinco (**As revoluções**). Portanto, existe entre elas uma unidade temática de modo que a ordem dos fatores não altera o produto, e sim, ajuda a compreendê-lo em seus movimentos de complementação e/ou contradição. O segundo e mais importante elemento a ser destacado é que a produção de sentidos escapa do controle consciente do sujeito enunciativo, criando falhas, contradições e lacunas. Isto é, como observam Magalhães e Silva Sobrinho (2013, p. 98): “[...] algo sempre irrompe e desestabiliza o dito, mostrando o que foi inculcado na formação inconsciente e que faz parte da memória histórica”.

Assim, mesmo tratando-se do discurso científico, que busca coerência interna, há espaços para deslizos e contradições. E essas falhas não são erros de percurso, e sim, o poder da ideologia que, inscrevendo-se no campo da linguagem, produz efeitos de sentidos. Estamos compreendendo a ideologia aqui, conforme já explicitado em outros momentos desse trabalho, como uma forma de consciência prático-operativa cuja função social é fazer com que os indivíduos assumam determinadas posições, enquanto sujeitos, nos amplos conflitos da vida social (LUKÁCS, 2013).

Na obra **Sociologia para o Ensino Médio**, a única, como já dissemos, a tratar a temática da mudança social em forma de unidade e capítulos específicos, a problemática da revolução aparece colocada nos seguintes termos:

[SD52] Na sociedade capitalista, segundo Marx, a classe social oprimida é o proletariado. Depois das muitas revoluções que ocorreram no mundo, **há a possibilidade de a classe proletária, ou trabalhadora, organizar-se para derrubar o sistema capitalista? Há condições objetivas** (crise do sistema, organização, poder, armas) **e subjetivas** (consciência social, aliança entre os diversos segmentos dos explorados) para que isso ocorra? **Não se pode negar a existência de algumas dessas condições**, principalmente nos países periféricos do sistema capitalista, **mas, com as sociedades submetidas a forte esquema de massificação, torna-se cada dia mais difícil** acontecer **um movimento revolucionário nos moldes da Revolução Russa** (TOMAZI, 2013, p. 311, grifo nosso).

Vejamos que o discurso materializado na SD52 retoma a memória discursiva das SD39 e SD40 acerca do socialismo como projeto alternativo de sociedade, com ela identificando-se. Aqui, portanto, a possibilidade da revolução socialista é problematizada e, ao mesmo tempo, afirmada positivamente. Para isso, o autor recorre ao referencial teórico marxista, ao qual a temática [a revolução socialista] está diretamente associada, traçando um paralelo entre seus pressupostos teóricos e a viabilidade histórica face às condições objetivas e subjetivas da sociedade contemporânea. Essa postura nos parece da maior importância, tendo em vista que possibilita uma análise da problemática em tela em seus aspectos teóricos e práticos. Além disso, está presente no discurso materializado na SD52 o princípio da

desnaturalização em sua radical historicidade, tendo em vista que a revolução é apresentada como um movimento de difícil operacionalização face às condições societárias postas, contudo, não inviável do ponto de vista histórico. Essa perspectiva se complementa na SD53:

[SD53] Podemos perceber que **a ideia de uma revolução violenta**, com a tomada do poder do Estado para desenvolver uma nova sociedade, **está cada dia mais distante da realidade. Parece remota, também, a ideia de uma mudança significativa mediante ações lentas e graduais por parte das instituições políticas**, pois estas estão muito amarradas às estruturas de poder existentes. Quando há uma possibilidade de mudança, a força da reação normalmente é muito grande e pode aniquilar qualquer tentativa de resistência. Além disso, por causa da crise na democracia representativa, as pessoas já não acreditam que seus representantes possam tomar medidas para alterar profundamente a sociedade. **Então não há alternativa?** Há uma apatia geral e nada acontece porque pouco se pode fazer para promover mudanças profundas na sociedade em que vivemos? Não é possível uma revolução e a criação de uma nova sociedade por meio da ação consciente dos trabalhadores explorados? **Parece difícil**, porque a capacidade de cooptação por parte dos poderes vigentes é muito grande. **Mas a consciência da desigualdade e do sofrimento** que isso acarreta **não é apagada ou silenciada, e se expressa em manifestações populares e revoltas pontuais** em várias partes do mundo (TOMAZI, 2013, p. 311-312, grifo nosso).

Vejamos que aqui a temática da mudança social é analisada tanto no sentido de transformação das estruturas sociais, como no tocante ao aperfeiçoamento da ordem social vigente. Em ambos os casos, partindo-se das condições objetivas e subjetivas postas pela sociedade contemporânea, apresenta-se uma postura de dúvidas e incertezas, próprias da relação com fenômenos sociais em movimento e, portanto, de difícil apreensão em sua totalidade. No entanto, o que chama a atenção nesse discurso é que, diante dessas dificuldades, escolhe-se o caminho da prioridade do objeto sobre o sujeito, isto é, procura-se explorar as determinações concretas da realidade para se extrair dela as possibilidades e tendências societárias, e não o inverso, isto é, deduzir subjetivamente os rumos das mudanças.

Assim, o discurso materializado na SD53 constata as dificuldades de um processo revolucionário que transforme as estruturas, bem como a inviabilidade estrutural de mudanças significativas por dentro da ordem. Identificado com a perspectiva da radical historicidade do mundo dos homens, o referido discurso não se rende à constatação e aos limites, vislumbrando nos movimentos do contemporâneo e na permanência da exploração as possibilidades de resistência, enfrentamento e superação da ordem social vigente.

Abordagem diferente dessa pode ser vista, por exemplo, na obra **Tempos modernos, tempos de Sociologia**. Ao contrário da obra anterior, esse manual não dedica um espaço específico para o tratamento da mudança social, sendo o tema discutido de forma transversal. O caso mais significativo dessa abordagem acontece no capítulo 13 (**Caminhos abertos pela**

Sociologia), quando as autoras fazem um resumo aplicado do pensamento sociológico dos autores trabalhados na parte dois da obra, em uma seção denominada **Um sarau imaginário**. Na ocasião, a temática da revolução aparece tratada da seguinte forma:

[SD54] [...] Como fazer que os avanços gerados pelo capitalismo sejam distribuídos de maneira justa? **Para Marx**, o caminho seria a política: **somente uma revolução** – a tomada de poder pelos operários – **poderia conduzir a sociedade a uma realidade melhor, mais justa e mais igualitária**. Mas essa opinião estaria **longe** de produzir **consenso** entre os outros convidados. **Não porque algum deles considerasse que a sociedade é justa ou que a vida está bem resolvida**. Mas **a revolução não seria a saída!** – **diria** prontamente **Alexis de Tocqueville**, que viveu na mesma época de Marx, na mesma cidade onde Marx escreveu o *Manifesto Comunista*. Também ele defenderia uma saída política, mas não revolucionária. **Sua proposta seria a via legal**: é preciso **aprimorar as leis** e **controlar os governantes** para que cumpram a função de conduzir responsavelmente a sociedade. [...] **Revoluções, diria Tocqueville, facilmente desembocam em terror**, como vira acontecer na França revolucionária. **Elas podem subtrair a liberdade** (BOMENY et al., 2013, p. 199, itálico das autoras; negrito nosso).

No discurso que se materializa nesse enunciado, apresentam-se duas perspectivas distintas de mudança social: a revolução e o exercício da cidadania. A primeira é defendida pela tradição marxista e, a segunda, ancora-se na tradição liberal, representada no enunciado por Tocqueville. Ao relacionar as duas perspectivas, a obra cumpre uma função importante que é a demonstração de que existem explicações diferentes para o mesmo fenômeno social. No entanto, ao apresentar as críticas do pensamento liberal à perspectiva revolucionária sem fazer o mesmo movimento acerca dos limites do liberalismo, acaba-se tomando partido implicitamente pela segunda perspectiva. Isto é, pode-se ou não concordar com as críticas de Tocqueville aos riscos supostamente intrínsecos ao movimento revolucionário, mas isso fica a critério do leitor, ao qual se dá acesso a essas críticas como possibilidade de reflexão. Contudo, já com relação às reais possibilidades de mudança social significativa pelo aprimoramento das leis e controle dos governantes, não há possibilidade de reflexão, pois há um silenciamento da questão. Isso nos fez lembrar de Orlandi (1995, p. 75), quando a autora, tratando sobre a política do silêncio, destaca: “[...] ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

No entanto, aquilo que aqui é interditado por constituir-se um sentido indesejável, mais adiante, já no manual do professor, transborda da esfera do não dito, mostrando claramente sua vinculação ideológica ao liberalismo tocquevilleano.

[SD55] Em alguns momentos ouvimos pessoas dizerem que a corrupção é tão grande entre os parlamentares que seria melhor não tê-los; que votar não melhora as condições do povo; que a violência urbana é grande e que é melhor se enclausurar em ambientes fechados, com câmeras de vigilância ou controle de acesso mais ostensivo. Mas **é preciso lembrar** que essas

situações alertam para a **necessidade de vigilância e aperfeiçoamento desse modelo**, que sempre conviverá com o “dilema toquevilleano” (BOMENY, 2013, p. 60, MP, grifo nosso).

Ora, parece-nos que a SD55 ajuda a esclarecer as dúvidas que, porventura, ainda restassem acerca da vinculação ideológica da SD54 com a perspectiva liberal ou, no máximo, socialdemocrata de aperfeiçoamento da ordem social vigente. Como destacado durante a análise discursiva de outras obras, há aqui um movimento de contradição com o discurso materializado na SD41 acerca do socialismo como projeto alternativo de sociedade, uma vez que ele se caracteriza justamente como resultado do tipo de mudança social rejeitado (a revolução).

Já a obra **Sociologia**, em um discurso coerente com a denúncia do capitalismo selvagem e a afirmação do socialismo como utopia social declinante (SD34), apresenta a economia solidária como um dos horizontes societários possíveis.

[SD56] Diante desse quadro, surgem *experiências alternativas*, como a do **trabalho solidário**, que implica autonomia de tarefas, reciprocidade e solidariedade em empreendimentos econômico-sociais e públicos. Nele, os *laços sociais* são valorizados, pois o objetivo é atender aos *interesses coletivos*, num *modelo de produção mais voltado para a colaboração* que para a concorrência. Feiras solidárias, cooperativas populares, redes de solidariedade, moeda social, banco comunitário e organizações em assentamentos agrários são algumas das atividades da economia solidária, no Brasil. A economia solidária *contribui para a democratização da economia* por sua dupla dimensão – a econômica e a política –, na medida em que os cidadãos se mobilizam para construir sua independência econômica por meio da associação e de cooperação, e que somente a ação pública é capaz de estabelecer direitos e definir normas de uma *redistribuição da riqueza que reduza desigualdades* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 111, negrito das autoras; itálico nosso).

Essa obra apresenta um aspecto bastante curioso: apesar de ter dois capítulos nos quais as expressões “mudanças sociais” (capítulo quatro) e “transformação social” (capítulo nove) fazem parte dos títulos, não há qualquer detalhamento acerca do que venha a ser isso. Isto é, se por um lado dá-se por subentendido que se trata de um conceito sobre o qual todos concordam, motivo que dispensaria a necessidade de explicitação, por outro lado o foco de análise no capítulo quatro são as diferentes configurações assumidas no campo do trabalho ao longo do século XX e suas implicações, sobretudo, no campo da empregabilidade e, no capítulo nove, a relação entre educação e sociedade.

Voltando ao discurso materializado na SD56, temos aqui um discurso que reconhece a possibilidade e a necessidade da mudança social estrutural e a visualiza nas experiências de economia solidária, experimentadas no interior do próprio sistema capitalista. Não desmerecendo a importância dessas experiências, mas seriam elas um meio de enfrentamento imediato das mazelas do capitalismo ou um projeto societário de superação do mesmo? Teria

a economia solidária condições de romper com a lógica do capital, estruturada na apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social? Parece-nos que parte dessas respostas podem ser encontradas ao final do enunciado, quando se destaca a dependência desse tipo de alternativa para com o Estado e sua perspectiva de redistribuição de renda e redução das desigualdades. Portanto, os efeitos de sentidos aqui materializados identificam-se ideologicamente com a Formação Discursiva Reformista, preocupada com a realização de reformas sociais que, ao impactarem no acesso menos desigual aos bens e serviços socialmente produzidos, não estaria pavimentando o caminho para a construção de uma nova sociedade, e sim, já vivenciando, ainda no interior do sistema capitalista, uma nova forma de sociabilidade sem necessariamente romper com a propriedade privada, com a divisão social em classes antagônicas e com o Estado enquanto organismo predominantemente a serviço dos interesses da classe dominante, conforme indicado por Marx e Engels (1998b), em **O manifesto comunista**.

Para encerrarmos nossas análises acerca de como a temática da mudança social é abordada pelos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015, vamos ao livro **Sociologia para jovens do século XXI**. Nessa obra, a referida temática é tratada de forma esparsa, como na maioria dos livros aqui destacados. Nela, conforme já apontado em outros momentos, há uma identificação ideológica explícita com a Formação Discursiva Revolucionária, como pode ser observado na SD57:

[SD57] Se essas considerações de Mészáros são pertinentes, pode-se concluir que **a destruição do meio ambiente**, causada pelo homem, **pode ser impedida pelo próprio homem, desde que se modifique radicalmente o modelo econômico** que vem sendo **imposto à sociedade** nestes **últimos dois séculos**. A lógica que está presente na **destruição da natureza** é a mesma lógica baseada na **acumulação sem freios do capital**. São **irmãos siameses**; um não existe sem o outro. Interromper a devastação do meio ambiente significa colocar freios à expansão do capital – o que significa, simplesmente, provocar a sua crise e, consequentemente, o seu fim. Para István Mészáros, portanto, **as opções são apenas duas, uma excluindo a outra**: ou a humanidade aposta na **construção de um novo modelo de sociedade**, ou caminha, de olhos fechados, para a sua **autodestruição** (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 194, grifo nosso).

Como se vê, o discurso materializado na SD57 identifica-se explicitamente com a tradição marxista de incorrigibilidade do capital e do socialismo como o caminho possível, discurso esse sintetizado na famosa expressão de Rosa Luxemburgo: “socialismo ou barbárie”. À luz das contribuições de Mészáros, os autores expõem os limites estruturais do sistema do capital e, diante da incorrigibilidade das características que fazem parte de sua natureza, destacam: “**ou a humanidade aposta na construção de um novo modelo de sociedade, ou caminha, de olhos fechados, para a sua autodestruição**”. Vejamos que aqui,

coerentemente com a perspectiva teórico-metodológica assumida, não há hesitação entre revolução ou reforma, tendo em vista que somente a primeira opção é vista como capaz de salvar o nosso destino enquanto humanidade.

Outro elemento importante que chama a atenção no discurso materializado na SD57 é a perspectiva da radical historicidade do mundo dos homens, expressa na premissa segundo a qual, se é o homem que destrói a natureza para transformá-la em mercadorias, pode fazê-lo diferente, **“desde que se modifique radicalmente o modelo econômico que vem sendo imposto à sociedade nestes últimos dois séculos”**. Vejamos que não se trata de qualquer modificação, e sim, de uma transformação radical na sociedade. Radical no sentido de ir à raiz, transformar a estrutura, mudar o alicerce, os fundamentos. Não tem nada a ver com a perspectiva simplista que o associa a extremismo ou exagero, e sim, vincula-se diretamente à problemática da revolução como movimento sociopolítico que muda as condições estruturais de funcionamento de uma sociedade. No caso da perspectiva socialista, defende-se que a estrutura da sociedade alicerça-se nos meios de produção material da vida social. Portanto, a mudança radical, revolucionária, efetivamente transformadora consiste na eliminação da propriedade privada dos meios de produção, no banimento da divisão social em classes e na extinção do Estado como forma jurídico-político de organização e exercício do poder de uma classe sobre e contra as outras.

Encerrando esta seção, podemos concluir que o exercício de desnaturalização das explicações sobre a realidade social nos livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 segue caminhos nem sempre bem delimitados, com discursos que oscilam entre formações ideológicas e discursivas diferentes e, às vezes, até contraditórias ou conflitantes. Conforme evidenciado, é possível identificar em uma mesma obra discursos que não apenas se complementam, mas também se afastam. Como dissemos, esse movimento deslizante não representa um erro lógico ou uma falta de coerência interna. Ele tem a ver com as disputas ideológicas que permeiam a sociedade de classes e com as características de funcionamento do processo discursivo, desprendido de rigidez e de literalidade, uma vez que, conforme observa Orlandi (2007, p. 74): “[...] o próprio do discurso e do sujeito é sua incompletude, sua dispersão”.

Desse modo, respondendo às indagações que orientaram esta pesquisa, entendemos que os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 apresentam mais contribuições do que limites no exercício de desnaturalização das explicações sobre a realidade social. Segundo Cavalcante (2007, p. 90), a naturalização das relações é uma “estratégia de apagamento dos conflitos de classe”, tendo em vista que essa manobra discursiva, ao atribuir uma espécie de

universalização a-histórica aos fenômenos sociais, “retira do ser humano a crença na possibilidade de transformação” e, portanto, favorece o atendimento dos interesses das classes dominantes.

No caso dos livros didáticos, podemos concluir afirmando que, embora a desnaturalização nem sempre seja assumida pelas obras com a mesma radicalidade na abordagem de todas as temáticas, isto é, mantendo-se a preocupação com a explicação dos fundamentos, das configurações sócio-históricas e das diferentes possibilidades e alternativas dos fenômenos sociais, ao menos dois desses requisitos se fazem presentes na lida dos manuais com a didatização do conhecimento teórico-científico das Ciências Sociais. Desses três requisitos, o que às vezes oscila ou não se mostra em toda a sua radicalidade é a dimensão das possibilidades e alternativas sócio-históricas, elemento bastante compreensível face às condições de produção do discurso sob as quais se dá a feitura, avaliação e circulação das obras didáticas, mas extremamente necessário para uma disciplina escolar que se propõe não somente contribuir com a formação do pensamento crítico, mas também incentivar a tomada de posição frente aos projetos societários em disputa. Pois, como destaca Silva (2019, p. 111), ao analisar o processo de construção de subjetividades políticas nos livros didáticos em tela: “[...] o discurso da Sociologia escolar, tal como consta nos manuais escolares, convida o sujeito a ocupar um lugar simbólico na sociedade como estudante-cidadão, estudante-crítico, estudante-ator coletivo”. No entanto, em nosso entender, o exercício livre e plural dessas subjetividades políticas demanda um contato também plural com as diferentes possibilidades e alternativas societárias em disputa. Caso contrário, o horizonte é limitado ao simples aperfeiçoamento da ordem social vigente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo, conforme destacamos em vários momentos desta tese, buscou investigar as contribuições e os limites dos livros didáticos de Sociologia para a compreensão das relações sociais em seus fundamentos e movimentos de permanência e de transformação históricos e contemporâneos.

Assim, à luz do materialismo histórico-dialético e do arcabouço teórico-analítico e procedimental da Análise do Discurso pecheutiana, procuramos identificar se os referidos livros didáticos aprovados e recomendados pelo PNLD 2015 aplicam o princípio da desnaturalização das explicações acerca da realidade social aos mais variados temas ou se existem questões cuja abordagem não leva em consideração a radical historicidade do mundo dos homens.

A partir da análise das seis obras indicadas foi possível constatar que, salvo raríssimas exceções, os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 materializam discursos muito próximos acerca das temáticas abordadas. Essa sintonia acontece de maneira intensa no tratamento de assuntos relacionados às diferenças culturais e às desigualdades sociais, sendo o distanciamento notado quando da abordagem da temática mudança social.

Embora entendamos que o funcionamento dinâmico das formações discursivas dificulta qualquer tentativa de classificação rígida das mesmas e das formações ideológicas que as sustentam, procuramos identificar, em cada bloco analisado, as filiações ideológicas e as matrizes de sentidos presentes por identificação - ou desidentificação - e aquelas que são predominantes na abordagem do assunto analisado. Assim, sem qualquer pretensão de exaustividade ou “obsessão classificatória” (ZANDWAIS, 2012, p. 49), entendemos que quando tratam acerca da concepção de **desnaturalização**, os livros didáticos de Sociologia materializam um discurso alinhado com a Formação Ideológica Cientificista, representada na linguagem pela Formação Discursiva Positivista. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que os livros didáticos sejam obras positivistas, e sim, como destacamos durante a análise das sequências discursivas relacionadas a esse bloco temático, que a contraposição que a imensa maioria delas faz entre ciência e senso comum quando trata dos conceitos de naturalização/desnaturalização silencia sobre a existência de explicações naturalizadoras da realidade social situadas também no campo da filosofia e da ciência. Ao proceder dessa forma, os livros acabam sendo perpassados pela ideologia científicista, segundo a qual a ciência é não apenas uma forma de conhecimento, mas a única forma verdadeiramente válida.

Esse discurso dos livros didáticos, neste quesito, afasta-se da concepção de desnaturalização materializada nas OCEM-Sociologia, uma vez que, conforme apontamos, o referido documento chama a atenção claramente para o fato de que a naturalização está para além do senso comum, atingindo também elaborações de cunho teórico-científico. Nossa hipótese é que essa perspectiva assumida pelos livros didáticos pode ser consequência da ênfase dada pelos manuais à justificação do conhecimento das Ciências Sociais no Ensino Médio face ao seu potencial explicativo dos fenômenos que circundam o mundo dos homens. Como demonstramos em Santos (2017), os referidos manuais concebem o ensino de Sociologia como um tipo de conhecimento especializado e metódico e, portanto, justificam sua presença como componente curricular justamente por ser um conhecimento oposto ao senso comum. Conforme destacamos durante a análise desse bloco temático, não discordamos das obras quanto à eleição da ciência como a forma de conhecimento característica do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Pelo contrário: julgamos ser da maior importância a defesa que os manuais fazem da Sociologia pelo seu potencial explicativo e desnaturalizador. Contudo, entendemos ser preciso deixar claro que, para dar conta desse desafio, o ensino de Sociologia deve enfrentar toda e qualquer forma de explicação mistificadora, ilusória e naturalizadora do mundo dos homens, seja ela senso comum, religião, arte, filosofia ou teoria científica.

No tocante à abordagem das **diferenças culturais**, identificamos que predomina nas obras a Formação Ideológica Progressista, materializada na Formação Discursiva Pluralista. Nesse bloco, conforme já apontado, materializa-se um discurso que reconhece não somente o caráter positivo da diversidade humana, como também enfatiza a sua dimensão historicamente construída, as relações de poder que as envolve e a necessidade de superação das mais diversas formas de opressão.

Esse discurso, a nosso ver, é muito importante para a formação intelectual e moral da juventude brasileira, sobretudo em um país marcado pelo racismo estrutural, por altos índices de homofobia, intolerância religiosa, violência contra a mulher, entre outros casos de explícito desrespeito aos padrões mínimos de tolerância e alteridade. Ao confrontar o discurso conservador que alimenta a cultura do ódio, os livros didáticos contribuem para a desconstrução de preconceitos, colocando na ordem do dia a importância não apenas do direito à igualdade, mas também do direito à diferença.

Com relação ao tratamento da temática **desigualdades sociais**, observou-se um movimento contraditório e de difícil compreensão - se analisado de forma isolada. Isto é, todas as obras assumem claramente o pensamento marxista como viés explicativo da origem,

dos fundamentos e das configurações das desigualdades sociais no interior do capitalismo. Assim, elas cumprem um papel importante na denúncia da natureza opressora dessa forma de sociabilidade e na demonstração de sua relação umbilical com a instauração de padrões de relacionamentos hierárquicos, tendo em vista que se alicerça na apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social e na divisão da sociedade em classes antagônicas. Nesse sentido, o discurso sobre as desigualdades sociais materializado nos livros didáticos de Sociologia do PNL D 2015, no tocante à identificação de sua origem, na exploração de suas configurações sócio-históricas e na análise das possibilidades de enfrentamento na sociedade capitalista, desliza entre a Formação Ideológica Socialista e a Formação Ideológica Socialdemocrata, ambas caracterizadas pelo reconhecimento da propriedade privada dos meios de produção como o fundamento das desigualdades sociais e pela crítica ao capitalismo como sistema social excludente.

A identificação dessas duas formações ideológicas vizinhas na abordagem das desigualdades sociais só se tornou possível em uma análise de conjunto com a categoria **mudança social**. Isso se deu por dois motivos, a saber: em primeiro lugar, por que no tratamento da primeira categoria as obras concentram-se na identificação de seus fundamentos e nas configurações sócio-históricas assumidas pelo fenômeno em análise, explorando diretamente as possibilidades de enfrentamento do mesmo apenas quando da abordagem da segunda categoria. Em segundo lugar, por que, na condição de função social que torna a vida cotidiana operativa na direção de um dado projeto societário, as formações ideológicas socialista e socialdemocrata alimentam-se da mesma fonte explicativa acerca da vida social, que é o marxismo, o qual foi a teoria social requisitada para a abordagem da categoria desigualdades sociais.

No entanto, embora partam dos mesmos pressupostos teóricos, as referidas formações ideológicas assumem perspectivas programáticas diferentes no tocante ao enfrentamento dos problemas sociais identificados. Assim, quando combinados os discursos acerca das desigualdades sociais e da mudança social, tornou-se possível identificar as formações ideológicas e discursivas a partir das quais os livros didáticos de Sociologia produzem efeitos de sentidos. Ou seja, enquanto duas das obras articulam a análise das desigualdades sociais com a possibilidade de superação revolucionária do capitalismo em direção ao socialismo (**Sociologia para o Ensino Médio** e **Sociologia para jovens do século XXI**), os demais livros alinham a denúncia do capitalismo com a possibilidade de melhoria por dentro da ordem social vigente, seja mediante experiências de economia popular solidária (**Sociologia** e

Sociologia em movimento) ou por meio das políticas públicas (**Sociologia em movimento, Sociologia Hoje e Tempos modernos, tempos de sociologia**).

Na esteira do materialismo histórico-dialético, entendemos que, por estarem alicerçadas na apropriação privada dos meios fundamentais de produção material da vida social, as desigualdades têm uma dimensão material estrutural que requer, para a sua superação, muito mais que a importante garantia de políticas públicas, as quais, conforme já aludimos, circunscrevem-se aos limites da emancipação política e de sua correspondente igualdade formal. Limitar a perspectiva de mudança social ao simples aperfeiçoamento da ordem vigente é perder de vista que o princípio da desnaturalização, como forma de explicação da realidade social, não se restringe à identificação dos fundamentos e das configurações sócio-históricas dos fenômenos analisados, só estando completo se, fiel ao pressuposto da radical historicidade do mundo dos homens, não interditar qualquer das alternativas e possibilidades abertas pelo futuro em construção.

É, pois, esse o movimento de interdição predominante nos livros didáticos de Sociologia quando da abordagem da categoria mudança social. Conforme apontado ao longo do estudo, das seis obras, uma trata o socialismo como experiência histórica fracassada (**Sociologia Hoje**) e outra como utopia social declinante (**Sociologia**). As demais, embora apresentem algum tipo de tratamento histórico e conceitual sobre o assunto (**Sociologia para o Ensino Médio; Tempos modernos, tempos de Sociologia; Sociologia em movimento e Sociologia para jovens do século XXI**), algumas delas se distanciam do socialismo como projeto societário viável, sobretudo da perspectiva revolucionária, quando precisam apontar as possibilidades de enfrentamento e superação dos problemas do capitalismo (**Tempos modernos, tempos de Sociologia e Sociologia em movimento**).

Essa característica apresentada pelos livros didáticos, a nosso ver, confirma a tese de Tonet e Nascimento (2009), segundo a qual, tanto no campo teórico como nos movimentos concretos de luta, há o predomínio de um deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, no sentido de perda da perspectiva de transformação radical da estrutural social em prol de reformas e melhorias pontuais no padrão de exploração vigente.

Desse modo, tanto na abordagem acerca das diferenças culturais, como também na exploração dos fundamentos e configurações das desigualdades sociais, as obras apresentam um discurso filiado às mesmas formações discursivas ou ideológicas: Formação Ideológica Progressista, no caso da primeira temática, e Formação Discursiva Classista, no caso da segunda temática. É como se houvesse um consenso discursivo acerca da valorização da diferença e da denúncia dos privilégios. No entanto, ao adentrarem no campo da mudança

social, que envolve a análise das alternativas e possibilidades de enfrentamento e superação da ordem social vigente, há uma dissidência entre os discursos, os quais movimentam-se entre a Formação Discursiva Revolucionária, filiada à Formação Ideológica Socialista, e a Formação Discursiva Reformista, que materializa na linguagem a Formação Ideológica Socialdemocrata.

Esse movimento deslizando entre formações discursivas e ideológicas diferentes, em nosso entender, evidencia o papel das condições de produção do discurso na configuração dos sentidos. Noutras palavras: as duas categorias sobre as quais repousa uma abordagem mais radical nos livros didáticos correspondem justamente às temáticas acerca das quais, tanto na academia como no âmbito da legislação, parece haver uma maior abertura e incentivo ao debate. Isto é, os sujeitos envolvidos na produção do discurso dos livros didáticos têm na sua formação e vivência universitária e nas exigências da legislação brasileira pós-Constituição Federal de 1988 uma interpelação ideológica em favor da diversidade cultural, do respeito à diferença e da denúncia das desigualdades sociais.

Essa situação, contudo, parece-nos ser bastante oposta no que tange à mudança social estrutural para além do capitalismo. No campo acadêmico, a discussão dessa temática parece ser de interesse apenas daqueles que se identificam com o marxismo não somente enquanto teoria social, mas também como ideologia política revolucionária, o que representa um círculo intelectual restrito e visto como anacrônico. No âmbito da legislação, o reconhecimento da validade dessa discussão se dá por meio de elementos bastante genéricos e susceptíveis às mais diferentes interpretações, como a defesa de uma sociedade igualitária, livre, justa e a garantia do pluralismo político. Em ambos os casos, embora o debate não seja explicitamente censurado, ele é ofuscado pelo predomínio da ideologia neoliberal acerca do capitalismo como sistema social insuperável e, portanto, passível apenas de reformas e aperfeiçoamentos. Nessas condições de produção do discurso, a abordagem acerca da mudança social estrutural para além do sistema capitalista acaba ganhando pouco enfoque em comparação ao destaque dado às categorias diferenças culturais e desigualdades sociais, sobre as quais há uma transcendência das fronteiras teórico-metodológicas e uma aproximação das diferentes posições-sujeito que compõem o heterogêneo campo progressista.

Assim, respondendo às indagações que orientaram essa pesquisa, entendemos que os livros didáticos de Sociologia do PNL 2015 apresentam contribuições e limites no exercício de desnaturalização das explicações sobre a realidade social, estando o pêndulo da balança situado mais para as potencialidades do que para as fragilidades. Podemos concluir afirmando que, embora a desnaturalização nem sempre seja assumida pelas obras com a mesma

radicalidade na abordagem de todas as temáticas, isto é, mantendo-se a preocupação com a indissociabilidade do tripé desnaturalizador: a exploração dos fundamentos, das configurações sócio-históricas e das diferentes possibilidades e alternativas, ao menos dois desses requisitos se fazem presentes na lida dos manuais com a didatização do conhecimento teórico-científico das Ciências Sociais. Desses três requisitos, o que às vezes oscila ou não se mostra em toda a sua radicalidade é a dimensão das alternativas e possibilidades sócio-históricas, em especial, a análise do socialismo como projeto societário. Isso é bastante compreensível face às condições de produção do discurso dos livros didáticos como expressão do pensamento de uma época. Contudo, para uma disciplina escolar que se propõe não somente contribuir com a formação do pensamento crítico, mas também incentivar a tomada de posição frente aos projetos societários em disputa, entendemos ser imprescindível um contato com as diferentes possibilidades e alternativas societárias para que o horizonte não seja limitado ao simples aperfeiçoamento da ordem social vigente.

Por tudo o que foi dito, reafirmamos nossa compreensão de que os livros de Sociologia do PNL D 2015, ao didatizarem os conhecimentos das Ciências Sociais para o Ensino Médio, fazem isso dialogando com o debate de uma época, sob condições de produção do discurso que nos ajudam a entender o avanço ou a limitação de determinadas abordagens e, portanto, articulando, sem qualquer demérito, uma abordagem científica e pedagógica dos fenômenos sociais analisados com uma perspectiva ideológica em prol de um determinado projeto de sociedade.

Por fim, registre-se que, embora o discurso da desnaturalização, presente em todas as obras analisadas, não assegure sua efetivação no chão concreto das instituições escolares, sua ausência reduziria ainda mais as possibilidades de contribuição do ensino de Sociologia na formação dos estudantes brasileiros. Mas essa preocupação com a forma de recepção, avaliação e utilização do livro didático por estudantes e professores de Sociologia e a efetivação do princípio da desnaturalização, embora justa e pertinente, já não pertence às ambições da presente pesquisa. Quem sabe possa ser alvo de investigações futuras deste ou de outros pesquisadores...

REFERÊNCIAS:

AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ADORNO, T.; HOKHEIMER, M. Indústria Cultural. *In*: ADORNO, T.; HOKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v.3, n.2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 17 dez. 2019.

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

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2018.

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M.A.; MOTIM, B. **Sociologia.** São Paulo: Scipione, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, J.D'A. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 199-218, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17995>. Acesso em: 22 nov. 2015.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BATISTA, T. R. G. **A escolha dos livros didáticos de sociologia no ensino médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

BECK, M.; SCHERER, E. As modalidades discursivas de funcionamento subjetivo e o legado marxista-leninista. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 169–183, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11986>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27953>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de historia**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC-PR, CIERS-ed, FCC, 2017. p. 553-569. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p4/anais.html?titulo=&edicao=6>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

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

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas - SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 27 dez. 1937. Seção 1, p. 25586.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 05 jan. 1939. Seção 1, p. 277.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.177, de 29 de março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 31 mar. 1939. Seção 1, p. 7403.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.417, 13 de julho de 1939. Dispõe sobre o regime do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 15 jul. 1939. Seção 1, p. 16935.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria Ministerial n. 253, 27 de dezembro de 1940. Instruções para funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 27 dez. 1940. Seção 1, p. 23759- 23760.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 28 dez. 1945. Seção 1, p. 19208.

BRASIL. Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956. Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 12 jan. 1956. Seção 1, p. 632.

BRASIL. Decreto n. 91.144, de 15 de março de 1985. Cria o Ministério da Cultura [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 1985. Seção 1, p. 4703.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1985. Seção 1, p. 12178.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 584, de 28 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 1997. Seção 1, p. 8.519.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD FNDE n. 38, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005 - 2007). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 out. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD FNDE n. 18, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CD FNDE nº. 51, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Seção 1, Edição Extra, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC; SEB, 2010b.

BRASIL. **Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 51, de 16 de dezembro de 2015. Institui o Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2015. Seção 1, p. 51.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 7.

BRESSER PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 21, n. 1, abr. 1991. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CIGALES, M.; OLIVEIRA, A. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, v. 20, n. 1, jan. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/51252>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, B. G. O socialismo de Paul Singer e os limites de seu projeto político de economia solidária. **ORG & DEMO**, Marília, v. 11, n.2, p. 23-44, jul. - dez. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/491>. Acesso em: 25 ago. 2019

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

CAVALCANTE, T. G. **Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

CHAVES, M. W. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 705-725, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 ago. 2018.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Argentina: Aique Grupo Editor, 2005.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 12 maio 2018.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação - ASPHE**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 13 maio 2018.

COAN, M. **A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COSTA, W. N. N. **Sociologia em “mangas de camisa”**: representação do negro brasileiro nos livros didáticos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CUNHA, M. V. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do Inep. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1057/796/>. Acesso em: 24 jul. 2018.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087>. Acesso em: 17 ago. 2018.

DESTERRO, F. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

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

ENGELS, F. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGERROFF, A. M. B. **A Sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FERNANDES, A. S. A. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. *In*: DANTAS, H.; MARTINS JR., J. P. (org.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007, p. 203-225.

FERREIRA, R. C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FERREIRA-ROSA, I.; MESQUITA, D.; CARVALHO, S. (Re)ler e (res)ignificar Pêcheux em relação a Althusser. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 249-269, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4176>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, jun. 2013.

FILGUEIRAS, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FLORÊNCIO, A. M. G. et. al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: Edufal, 2009.

FLORÊNCIO, T. M. **Os sentidos de público no discurso educacional do governo Lula: (2003-2010)**. Maceió: Edufal, 2013.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

FONTES, B. S. **Entre o “chão da escola” e a universidade: a antropologia nos manuais didáticos de sociologia**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.187-198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-47, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B.; MOTTA, V.; COSTA, W. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOUVÊA, A. G. S. **Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático de 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, ano XXI, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2018.

- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009. Acesso em: 28 dez. 2019.
- IASI, M. L. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. *In*: IASI, Mauro Luis. **Política, estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.
- INEP. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.
- KONDER, L. **O que dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KRISHKE, P. **O contrato social, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LASKI, H. Os antecedentes. *In*: LASKI, H. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- LÊNIN, V. I. **O estado e a revolução**. Porto: Vale Formoso, 1970.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004 .
- LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, O. **O ensino de ciências sociais na escola média**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- MAÇAIRA, J. P et al. Sociologia na escola: a abordagem de temáticas clássicas das ciências sociais nos livros didáticos. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.4, n.8, p. 111-131, jan./abr. 2014.

MAÇAIRA, J. P. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França:** recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACENO, T. E. **Educação e reprodução social:** a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. **Sociologia hoje.** São Paulo: Ática, 2013.

MAGALHÃES, B.; SILVA SOBRINHO, H. F. Materialidades discursivas e o funcionamento da ideologia e do inconsciente na produção de sentidos. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 95-111, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/53>. Acesso em: 23 mar. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista.** São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In:* MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

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

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 2. ed. rev. - São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel:** introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010d.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEAD, M. **Sexo e temperamento.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social:** ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, S. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de Sociologia no Brasil. *In*: OLIVEIRA, L. F. (org.). **Ensino de sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 02, n. 03, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/96/0>. Acesso em: 04 set. 2015.

MILIBAND, R. Marx e o Estado. *In*: BOTTOMORE, T (org.). **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

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

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E.; TOMAZI, N. D. Sociologia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC; SEB, 2010b. p. 15-44.

MOTA JR., W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 ago. 2018.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004. Acesso em: 12 dez. 2019.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012b. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 12 maio 2018.

NARZETTI, C. N. P. **A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux**: de uma teoria geral das ideologias à Análise do Discurso. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2019.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

OLSZEWSKI, K. M. P. **Letramento em duas versões de um livro didático de Sociologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ONU. **O Sistema das Nações Unidas**. Departamento de Informações Públicas – DPI, abr. 2011. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/organismos/organograma/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, E. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI, Suzy. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-32.

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

PANIAGO, M. L. **“Livro” didático**: a simplificação e a vulgarização do conhecimento. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PASQUALE, C. Apresentação. *In*: INEP. **Conferências Internacionais de Instrução Pública**: recomendações (1934-1963). Brasília: INEP, 1965a.

PASQUALE, C. Apresentação. *In*: INEP. **Conferências Interamericanas de Educação**: recomendações (1943-1963). Brasília: Inep, 1965b.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO NETTO, J. Comunismo, desigualdades sociais e diferenças individuais. *In*: PAULO NETTO, J. **O que todo cidadão precisa saber sobre o comunismo**. São Paulo: Global, 1986.

PAULO NETTO, J. Posfácio. *In*: COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. *In*: SAVIANI, D. et al. (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas - SP: Autores Associados, 1998. p. 74-84.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas – SP: Pontes, 1999.

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

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. **Décalages**, vol. 1, n. 4, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/345b/240bc352a7bd4fb03a9beb78a81755ee45bf.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

PETITAT, A. O surgimento dos sistemas escolares estatais: premissas e contradições. *In*: PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRZEWORSKI, A. A social-democracia como fenômeno histórico. **Lua Nova**, São Paulo, n. 15, p. 41-81, out. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451988000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2019.

QUEIROZ, J. J. L. **O ensino de Sociologia hoje**: práticas docentes e o livro didático. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

RABÊLO, F. C. E. . Limites do uso metodológico dos princípios de “estranhamento”, “distanciamento” e “reflexividade” na pesquisa sociológica. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 28, 2004, Caxambu - MG. **Anais** [...]. Caxambu: ANPOCS, 2004. 1 CD-Rom. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-28-encontro/st-5/st01-4/3887-frabelo-limites/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.; ARAÚJO, S. (org.). **Manual de redação e estilo da Assessoria de Comunicação da UFAL**. Maceió: Edufal, 2013.

RAMOS, R. S. **Abordagens de gênero em livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

ROCHA, H. H. P.; SOMOZA, M. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 21-31, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642826>. Acesso em: 22 set. 2015.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias**. Brasília: IGEPP, 2013.

SANTOS, V. M. S. **Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, V. M. S. **Os manuais didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SARANDY, F. M. S. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

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

SILVA, G. M. H. **Formando o cidadão e construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, J. E. **O ensino de sociologia e a construção da subjetividade política: uma análise do discurso dos manuais escolares 2012-2018**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências

Sociais) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2019.

SILVA, S. P. **As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia do PNLD**. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA NETO, M. M. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUSA, R. G. **Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SOUZA, A. C. **A Sociologia escolar**: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

TAKAGI, C. T. T. **Ensinar sociologia**: análise dos recursos de ensino na escola média. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TAVARES, M. R. Editando a nação e escrevendo sua história: o Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. **Aedos**, Porto Alegre, n. 15, v.6, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/45083>. Acesso em: 06 jul. 2018.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>. Acesso em: 26 jul. 2018.

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

TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo, Alfa/Omega, 2009.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Qual política social para qual emancipação? **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 279-295, jul.-dez./2015. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13432/11759. Acesso em: 28 dez. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza**. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional. Paris: Imprenta Lahure, 1951.

VAHL, M. M. **O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971-1976)**: um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VAISMAN, E. **A determinação marxiana da ideologia**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio revista on-line**, Rio das Ostras, n. 11, ano VI, abr. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VINCENT, A. Liberalismo. *In*: VINCENT, A. **Ideologias políticas modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

VIOLIN, F. A. **Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema**: reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos livros didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto/SP. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

VOLPATO, A. C. **A inserção da bioética nos livros didáticos do Ensino Médio, nas áreas de Sociologia, Biologia e História**. 2019. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

WEBER, M. 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.

ZANDWAIS, A. Reconfigurando a noção de formação discursiva: deslocamentos produzidos a partir de um contraponto. **Leitura**, Maceió, n. 50, p. 41-59, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/1148/783>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ZOPPI FONTANA, M. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. **Conexão Letras**, Porto Alegre, vol. 9, n. 12, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55118>. Acesso em: 30 mar. 2018.