



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**FABIO BRAGA DO DESTERRO**

**SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**  
**PARA O ENSINO MÉDIO**

Rio de Janeiro  
JULHO DE 2016

FABIO BRAGA DO DESTERRO

# SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Professora Orientadora Anita Handfas (UFRJ)

## **Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita Handfas – Orientadora (PPGE/UFRJ)

---

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira (PPGE/UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glauca Kruse Villas Boas (PPGSA/UFRJ)

Rio de Janeiro

JULHO DE 2016

### CIP - Catalogação na Publicação

D441s Desterro, Fabio Braga do  
Sobre Livros Didáticos de Sociologia para o  
Ensino Médio / Fabio Braga do Desterro. -- Rio de  
Janeiro, 2016.  
270 f.

Orientadora: Anita Handfas.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Conhecimento Escolar. 2. Currículo. 3.  
Ensino Médio. 4. Livros Didáticos. 5.  
Recontextualização Pedagógica. I. Handfas, Anita ,  
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio”

Mestrando(a): **Fabio Braga do Desterro**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Anita Handfas**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Anita Handfas**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Antônio Flavio Barbosa Moreira**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Gláucia Kruse Villas Bôas**

*Para minha sobrinha, Maria Luiza*

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Anita Handfas, a quem admiro pela seriedade, generosidade intelectual e dedicação ao trabalho.

À professora Maria Margarida Pereira de Lima Gomes pelos comentários e sugestões apresentados no meu exame de qualificação.

Aos membros da banca de mestrado, professores Antonio Flavio Barbosa Moreira e Glauca Villas Boas, que gentilmente se dispuseram a avaliar esta dissertação.

Aos membros do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES), pelos dois últimos anos de convívio e fecunda troca de ideias.

Aos colegas da equipe de Sociologia do Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias, que no dia a dia me ensinaram muito sobre currículo, avaliação e material didático: Beatriz Gesteira, Breno Seixas, Gabriela Montez, Ludmila Freitas e Martha Nogueira.

Aos meus amigos Daniel Maksud, Diogo Tubbs, Frank dos Santos, Gustavo de Oliveira e Rafaele de Castro que, desde os tempos de graduação na Universidade Federal Fluminense, me incentivam a fazer o mestrado.

À minha mãe Selma e à minha irmã Patrícia, que estiveram comigo nos momentos mais críticos e me ajudaram a não desistir.

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. 270 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

## RESUMO

Esta dissertação analisa os seis livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2015). Tendo como principal referencial teórico a Sociologia do currículo de Basil Bernstein, o trabalho busca compreender e explicar o processo pelo qual o conhecimento das Ciências Sociais, ao ser apropriado e recontextualizado pelos seis livros didáticos, transforma-se em conhecimento escolar. Os editais do PNLD – política curricular que condiciona a forma e o conteúdo dos livros didáticos – prescrevem que: (1) a Sociologia escolar deve contemplar também os conteúdos da Antropologia e da Ciência Política e (2) a abordagem dos conteúdos destas três disciplinas acadêmicas de referência deve retratar a pluralidade teórica presente no campo científico. Partindo destas duas determinações oriundas do campo recontextualizador oficial e também dos debates presentes no campo acadêmico, busco responder as seguintes questões: (a) Quais são os sentidos (teóricos, ideológicos, pedagógicos e políticos) atribuídos pelos livros didáticos à Sociologia no Ensino Médio? (b) Quais são as formas de apresentação de autores, teorias, conceitos e temas pertencentes ao campo das Ciências Sociais? (c) Como os livros didáticos integram os conteúdos da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política? (d) Como os conflitos teóricos das Ciências Sociais, assim como a questão da objetividade científica são explicados? Os resultados da dissertação são divulgados em quatro capítulos. O primeiro apresenta os principais conceitos de Bernstein que serão utilizados ao longo do trabalho e analisa o processo de recontextualização pedagógica a partir do PNLD, entendido como um poderoso indutor curricular. O segundo explica por que a imaginação sociológica vem ganhando força como categoria legitimadora da Sociologia nos currículos escolares. Os dois últimos capítulos apresentam reflexões sobre cada um dos seis livros didáticos. O capítulo 3 trata dos livros didáticos com mais de uma edição. O capítulo 4 aborda os livros didáticos com uma edição.

**Palavras-chave:** Conhecimento Escolar; Currículo; Ensino Médio; Livros Didáticos; Recontextualização Pedagógica.

DESTERRO, Fabio Braga do. **About textbook Sociology for High School**. 270 p. Dissertation (Master of Education) – Postgraduate Program in Education, Center of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

### **ABSTRACT**

This dissertation analyses six Sociology textbooks approved in the Textbook National Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD / 2015). As its main theoretical reference Basil Bernstein's curriculum sociology, this study aims to understand and explain the process by which Social Science knowledge, while appropriated and recontextualized by these six textbooks, become school knowledge. The edicts of the National Program – the curriculum policy which regulates textbooks' form and content – establish that: (1) School Sociology should also regard Anthropology and Political Science's contents and (2) the approach of contents of these three referential academic disciplines should portray the theoretical plurality present in the scientific field. Starting from these two determinations derived from the recontextualizing official field and also present in discussions from the academic field, I intend to answer the following questions: (a) What are the meanings (theoretical, ideological, pedagogical and political) assigned by textbooks to Sociology in High School? (b) What are the ways to introduce authors, theories, concepts and topics which belong to the Social Science field? (c) How do textbooks integrate Anthropology, Sociology and Political Science contents? (d) How Social Sciences theoretical conflicts, such as scientific objectivity, are explained? The results of the dissertation are published in four chapters. The first one introduces the main Bernstein's concepts which will be used throughout the study and analyses the process of pedagogical recontextualization from the Textbook National Program (PNLD), as a powerful curriculum inductor. The second chapter explains why sociological imagination has been gaining strength as legitimating Sociology category in school curricula. The last two chapters present reflections about each one of the six textbooks. Chapter 3 regards those textbooks which have more than one edition. Chapter 4 approaches those textbooks with one edition.

**Keywords:** School Knowledge; Curriculum; High School; Textbooks; Pedagogical Recontextualization.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária  
ANL – Aliança Nacional-Libertadora  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BOPE – Batalhão de Operações Especiais  
CCM – Comissão de Comércio do MERCOSUL  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base  
CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CIMI – Conselho Indigenista Missionário  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CMC – Conselho de Mercado Comum  
CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
CP2 – Colégio Pedro II  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DEM – Democratas  
DGMME – Direção Geral de Materiais e Métodos Educativos  
EMC – Educação Moral e Cívica  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia  
FAETEC/RJ – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro  
FAO – *Food and Agriculture Organization*  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
FUNRURAL – Fundo de Assistência Rural  
GMC – Grupo Mercado Comum  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFPR – Instituto Federal do Paraná  
INPS – Instituto Nacional de Previdência Social  
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas  
ISA – Instituto Socioambiental

LABES – Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBT – Lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MC – Mercado Comum  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MP – Manual do Professor  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PEA – População Economicamente Ativa  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PME – Pesquisa Mensal de Emprego  
PNAD – Programa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PSD – Partido Social Democrático  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
SEED/DF – Secretaria de Educação do Distrito Federal  
SEED/Sergipe – Secretaria de Estado de Educação do Sergipe  
SEED/PR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná  
SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro  
SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SP – Suplemento do Professor  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UA – União Aduaneira  
UDN – União Democrática Nacional  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UNB – Universidade de Brasília  
UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UVA – Universidade Estadual Vale de Aracaju  
ZLC – Zona de Livre Comércio

*Uma ciência social que se imunize contra a sociedade tem tudo para tornar-se academicamente respeitável e... irrelevante.*

Francisco de Oliveira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1 – PARA UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA</b>	19
1.1. O conhecimento escolar como discurso recontextualizado	19
1.2. O Programa Nacional do Livro Didático	32
1.3. Indução Curricular	37
1.4. Conclusão	44
<b>CAPÍTULO 2 – SOBRE A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA</b>	46
2.1. A imaginação sociológica segundo Wright Mills	46
2.2. Pensamento crítico, pluralidade teórica e mediação didática	53
2.3. Interpretando a imaginação sociológica	72
2.4. Conclusão	89
<b>CAPÍTULO 3 – OS LIVROS DIDÁTICOS COM MAIS DE UMA EDIÇÃO</b>	91
3.1. Sociologia para o Ensino Médio	91
3.2. Sociologia para Jovens do Século XXI	117
3.3. Tempos modernos, tempos de Sociologia	145
3.4. Conclusão	170
<b>CAPÍTULO 4 – OS LIVROS DIDÁTICOS COM UMA EDIÇÃO</b>	172
4.1. Sociologia	172
4.2. Sociologia em Movimento	196
4.3. Sociologia Hoje	224
4.4. Conclusão	247
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	249
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	258
<b>ANEXO</b>	268
Os critérios de avaliação dos livros didáticos de Sociologia inscritos no PNLD/2015 e as questões presentes nas fichas dos avaliadores	

## INTRODUÇÃO

A consolidação da Sociologia como disciplina escolar do Ensino Médio representa uma boa oportunidade de socialização do conhecimento sociológico para um público não acadêmico, diminuindo a distância entre as Ciências Sociais e as escolas. Durante décadas, esse distanciamento agravou-se em decorrência de dois fatores intimamente relacionados: por um lado, a intermitência da Sociologia nos currículos escolares fez com que a pesquisa sobre o seu ensino fosse pouco explorada; por outro, a fração hegemônica da comunidade de cientistas sociais – interessada na consolidação do campo acadêmico em nível de graduação e pós-graduação – foi se afastando de temas educacionais, incluindo-se aí o papel da Sociologia na escola (BRAGA, 2009).

A posição da Sociologia como disciplina escolar – isto é, como “um conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular” (LOPES, 2008, p.59) – sempre foi instável e incerta. Porém, com a aprovação da lei 11.684/2008, que determina a sua inclusão obrigatória nas três séries do Ensino Médio (alterando o artigo 36 da LDBEN), são perceptíveis algumas mudanças.<sup>1</sup>

Estamos presenciando a consolidação de um campo de atuação para professores de Sociologia, com a abertura de concursos nas redes estaduais e federal, e também com a oferta de vagas na rede privada. Revistas voltadas para um público não acadêmico têm sido lançadas e podem ser encontradas tanto em *sites* quanto em bancas de jornal. Conteúdos de Sociologia têm sido cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares de universidades públicas de várias partes do Brasil. Por fim, todo esse movimento de reforma curricular implicou na entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isto tem estimulado a produção de uma nova safra de livros didáticos e a atualização de outros mais antigos.

Diante desse contexto, esta dissertação traz os resultados da análise dos seis livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015. Estes livros se revertem de grande importância por estarem presentes nas escolas públicas de todo Brasil, constituindo uma amostra significativa do modo como o conhecimento científico das Ciências Sociais é recontextualizado pedagogicamente.

O quadro a seguir traz informações sobre cada um dos livros didáticos escolhidos para análise:

---

<sup>1</sup> Para um acompanhamento da história da Sociologia no Ensino Médio, ver, por exemplo, Brito (2012), Jinkings (2004), Machado (1987), Meucci (2000), Moraes (2011), Santos (2004) e Soares (2009).

Quadro 1: Livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Edição</b>	<b>Data</b>	<b>Editora</b>
Nelson Dacio Tomazi	<b>Sociologia para o Ensino Médio</b>	3ª	2013	Saraiva
Luiz Fernandes Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa	<b>Sociologia para Jovens do Século XXI</b>	3ª	2013	Imperial Novo Milênio
Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Júlia O'Donel	<b>Tempos modernos, tempos de Sociologia</b>	2ª	2013	Editora do Brasil
Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim	<b>Sociologia</b>	1ª	2013	Scipione
Igor José de Renó Machado, Henrique José Domiciano Amorim; Celso Fernando Rocha de Barros	<b>Sociologia Hoje</b>	1ª	2013	Ática
Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cássia Miranda, Fátima Ferreira, João Aguiar, Lier Ferreira, Marcelo Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair de Oliveira, Paula Menezes, Raphael Corrêa, Ricardo Ruiz, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Estevez e Vinícius Pires	<b>Sociologia em Movimento</b>	1ª	2013	Moderna

Trata-se de um trabalho cuja relevância acadêmica está no fato de analisar livros didáticos de Sociologia produzidos nos últimos dez anos, e que ainda foram pouco explorados como fonte de socialização do conhecimento escolar.

O objetivo geral da dissertação é compreender e explicar o processo pelo qual o conhecimento das Ciências Sociais, ao ser apropriado e recontextualizado pelos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015, transforma-se em conhecimento escolar.

O conceito de recontextualização pedagógica, formulado por Bernstein (1996), nos mostra que todo conhecimento escolar está relacionado com um discurso pedagógico, que é

um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto substantivos e o reloca de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Ao passar pelo processo de recontextualização, o conhecimento é simplificado, condensado e reelaborado para fins de ensino. Dos textos selecionados, partes são aproveitadas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos e, portanto, ressignificadas.

Estando situados entre aquilo que Goodson (2013) chama de currículo pré-ativo – o currículo que antecede a prática profissional e serve de orientação para a mesma – e as atividades de ensino-aprendizagem, os livros didáticos podem ser vistos como artefatos culturais que, através dos arranjos dos seus textos, exercícios e atividades, nos dizem muito sobre o modo como autores, conceitos, teorias e temas de uma determinada disciplina ou área do conhecimento são trabalhados nas escolas.

É fato que, no que diz respeito ao ensino de Sociologia na Educação Básica, as pesquisas precisam se expandir a ponto de incluir as discussões sobre o modo como os livros didáticos são apropriados de diferentes maneiras por professores e alunos. Porém, entendo que as definições prévias de currículo delimitam o debate sobre a própria ação e por isso seria inadequado pensar a prática em sala de aula sem dar atenção aos parâmetros *anteriores* a ela. O currículo pré-ativo promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização presentes nas instituições. Ele nos proporciona “um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2013, p.21).

Esta problemática de pesquisa me levou a: (1) investigar o PNLD como política curricular que, por meio de uma avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos, *condensa* em seus editais um conjunto de propostas curriculares que condicionam a produção do conhecimento escolar considerado válido para ser ensinado nas escolas públicas brasileiras e (2) analisar o modo como algumas discussões específicas ao campo da produção das Ciências Sociais em geral e da Sociologia em particular são ressignificadas no Ensino Médio, tendo em vista questões de ordem pedagógica, política e ideológica.

A compreensão do processo de constituição do conhecimento escolar presente nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015 se iniciou com uma pesquisa documental. Esta se mostrou importante porque me permitiu “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDARI, 2009, p.2), favorecendo a observação do processo de maturação e evolução de conceitos e categorias



recontextualizados nos livros didáticos, tais como “imaginação sociológica”, “estranhamento”, “desnaturalização”, “pensamento crítico” e “cidadania”.

Assim, para a análise dos seis livros didáticos, fiz uma leitura dos dois editais do PNLD que contemplaram a Sociologia (2012 e 2015), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e dos Guias de Livros Didáticos (referentes às edições do PNLD citadas acima). Estes últimos trazem toda uma explicação sobre como ocorre o processo de avaliação dos livros didáticos e também produzem *mensagens* para as editoras e autores, que se mostram de suma importância para a compreensão dos rumos que os livros seguem na edição seguinte do Programa.

Ao analisar os documentos curriculares relacionados com o ensino de Sociologia, percebi que duas prescrições são recorrentes e têm implicações diretas sobre o modo como os livros didáticos são construídos.

Primeiro, a disciplina escolar Sociologia deve incluir conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política. O próprio PNLD define como critério para avaliação dos livros didáticos a presença dos conteúdos dessas três disciplinas científicas. Nesse sentido, há certo consenso, pelo menos nos documentos curriculares oficiais, de que esta disciplina escolar tem três ciências de referência.<sup>2</sup>

Segundo, a disciplina escolar Sociologia deve retratar, de alguma forma, a pluralidade teórica do campo das Ciências Sociais. Tanto na revisão da literatura científica sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio quanto na leitura dos documentos curriculares oficiais, foi possível constatar que as questões relacionadas à natureza do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais e suas implicações práticas (políticas e ideológicas) ganham destaque.

Tendo em conta essas duas prescrições presentes nos documentos curriculares oficiais, considerei que a compreensão do processo de transformação do conhecimento das Ciências Sociais em conhecimento escolar, via livros didáticos, deveria atender para as seguintes questões:

- (A) Quais são os sentidos (teóricos, ideológicos, pedagógicos e políticos) atribuídos pelos livros didáticos à Sociologia no Ensino Médio?
- (B) Quais são as formas de apresentação de autores, teorias, conceitos e temas pertencentes ao campo das Ciências Sociais?

---

<sup>2</sup> Isto tem a ver, entre outras coisas, com o fato de que no Brasil, a principal porta de entrada nesse campo profissional se dá por meio dos cursos de Ciências Sociais (que fazem uma junção dessas disciplinas).

(C) Como os livros didáticos integram os conteúdos da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política?

(D) Como os conflitos teóricos das Ciências Sociais, assim como a questão da objetividade científica são explicados?

A dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais pretendo apresentar algumas reflexões sobre os livros didáticos de Sociologia como instrumentos de recontextualização pedagógica do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais.

O capítulo 1 – *Para uma análise do conhecimento escolar nos livros didáticos de Sociologia* – apresenta os principais conceitos de Bernstein que serão utilizados ao longo da dissertação e analisa o processo de recontextualização pedagógica a partir do Programa Nacional do Livro Didático, entendido como um poderoso indutor curricular.

O capítulo 2 – *Sobre a imaginação sociológica* – analisa esta categoria legitimadora da Sociologia no Ensino Médio, que ganhou força a partir do campo da produção do discurso. No início dos anos 2000 foram surgindo trabalhos acadêmicos que passaram a trabalhar com a ideia de que o papel da disciplina escolar Sociologia é fazer com que o aluno aprenda a *pensar sociologicamente*. A partir daí, os próprios livros didáticos passaram a ser analisados com base nesse pressuposto, reforçado, por exemplo, pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012. Após uma apresentação dos principais argumentos presentes no livro de Wright Mills, o capítulo analisa os textos que vêm defendendo a imaginação sociológica e os relaciona com outros que discutem a necessidade de a pluralidade teórica das disciplinas científicas de referência (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) ser a base da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Minha intenção é mostrar que há nexos epistemológicos entre a defesa da pluralidade teórica e a defesa da imaginação sociológica na Educação Básica. Porém, a ênfase nesta categoria passa também por questões pedagógicas que serão ressaltadas à medida que os textos acadêmicos forem sendo discutidos. Por fim, o capítulo procura demonstrar como esses debates influenciam o modo como os livros didáticos trabalham com a noção de imaginação sociológica.

Os dois últimos capítulos apresentam uma síntese de cada um dos seis livros didáticos aprovados no PNLD/2015. O capítulo 3 trata dos *livros didáticos com mais de uma edição*. O capítulo 4 aborda os *livros didáticos com uma edição*. A ideia de dividir os livros em dois blocos segundo o número de edições está relacionada com uma das minhas intenções iniciais: saber até que ponto os livros didáticos mais antigos “criam” padrões que são seguidos, de alguma maneira, pelos outros. Além disso, os livros didáticos com mais de uma edição já

foram analisados em muitos outros trabalhos acadêmicos. Penso que seja coerente que eles sejam apresentados primeiro, se a ideia é dialogar com a literatura existente.

Em alguns momentos, a linearidade da exposição será interrompida para que o livro em questão seja comparado com os outros a partir de um tema de ordem geral: as regras de sequenciamento dos conteúdos referentes aos pensadores clássicos, a perspectiva política defendida pelos manuais, a conexão entre os conhecimentos da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política etc.

Espero, dessa maneira, contribuir para o avanço das pesquisas sobre o conhecimento escolar nos livros didáticos de Sociologia voltados para o Ensino Médio.

# CAPÍTULO 1

## PARA UMA ANÁLISE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA

### 1.1. O conhecimento escolar como discurso recontextualizado

De acordo com Bernstein (1996), na contemporaneidade, o sistema educacional é o maior reprodutor de recursos discursivos no campo de controle simbólico, que se distingue por seus contextos e agências que “regulam os meios, os contextos, e legitimam as possibilidades de reprodução cultural” (BERNSTEIN, 1996, p.71). A divisão do trabalho que existe no sistema educacional está relacionada com a presença de contextos de *produção* (contextualização primária) e contextos de *reprodução* (contextualização secundária) dos discursos.

A contextualização primária é o processo pelo qual as novas ideias são seletivamente criadas e modificadas e os discursos especializados são desenvolvidos. A contextualização secundária relaciona-se com a *produção seletiva* do discurso educacional e ocorre tanto nos níveis pré-escolar e primário quanto nos níveis secundário e superior. O movimento constante de ideias e discursos do contexto da contextualização primária para o contexto da reprodução não é linear, nem se caracteriza por uma transposição mecânica. É por isso que Bernstein usa o termo “recontextualização”, que se refere a um complexo processo em que um determinado tipo de conhecimento/discurso, ao sair de sua esfera original de produção, ganha novos significados.

O que o sociólogo inglês chama de *princípio recontextualizador* inclui a apropriação, relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos para constituir uma nova ordem. No final do processo de recontextualização o texto<sup>3</sup> não é mais o mesmo porque: (a) mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e posições; (b) foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; e (c) foi reposicionado e refocalizado.

Como e por que isto ocorre? Para compreendermos o processo de recontextualização em sua complexidade temos que passar por uma rede de relações entre agentes e campos que acabam configurando as transformações dos discursos e práticas. Porém, antes é preciso destacar que o discurso pedagógico é “*a regra que embute um discurso de competência*”

---

<sup>3</sup> A noção de texto em Bernstein é bastante peculiar: “É importante compreender que estamos aqui usando ‘texto’ tanto num sentido literal quanto num sentido ampliado. Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p.243).

(destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (BERNSTEIN, 1996, p.258; grifos meus).

O discurso de ordem social ao qual Bernstein se refere é o *discurso regulativo* e o discurso de competência (destreza) é o *discurso instrucional*. O segundo transmite competências especializadas e sua mútua relação e o primeiro cria a ordem, a relação e a identidade especializadas. Nesse sentido, o discurso regulativo é um discurso moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas do estudante.

Justamente por ser uma regra que *embute* um discurso instrucional num discurso regulativo, o discurso pedagógico é um discurso sem um discurso específico: “*O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*” (BERNSTEIN, 1996, p.259; grifos do original). Nesse sentido, ele sempre *desloca* um discurso de sua prática e contexto substantivos e o *reloca* de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. O princípio que constitui o discurso pedagógico é o princípio recontextualizador.

Esta reflexão é de suma importância, pois implica no seguinte: a recontextualização pedagógica não é *apenas* a adaptação e simplificação de um conhecimento originário do campo da produção do discurso para fins de ensino e divulgação. Ela implica na “*transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, mediada pelas relações de poder e pela regulação do discurso de ordem social*” (MARANDINO, 2004, p.104; grifos do original).

Por que o discurso regulativo domina o discurso instrucional no momento em que se forma o discurso pedagógico? Porque “*toda educação é intrinsecamente uma atividade moral que expressa a(s) ideologia(s) do(s) grupo(s) dominante(s)*” (BERNSTEIN, 1996, p.97).<sup>4</sup>

Se o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador de outros discursos, então ele é um significante para *outra coisa*, diferente dele próprio. O que constitui essa outra coisa varia de acordo com os princípios dominantes de uma dada sociedade. Isto significa que todo discurso pedagógico cria uma *regulação moral* das relações sociais de transmissão e de aquisição. Mas essa regulação moral não é apenas anterior à transmissão das competências ou formas de desempenho que se quer desenvolver nos alunos, como também a sua razão de ser.

---

<sup>4</sup> Bernstein tem todo um diálogo com intelectuais como Bowles e Gintis, Althusser, Bourdieu e Passeron. Para ele, estes autores estavam mais preocupados com as marcas ideológicas da escola e as formas de texto produzidas nela do que com a análise da forma como o texto é produzido. É como se, nessas análises, o discurso pedagógico fosse nada além de um condutor de relações de poder externas a ele. Para Bernstein, o condutor – o discurso pedagógico – não é algo indiferente, “neutro como o ar”. Ele também tem consequências para a reprodução dos códigos, como uma “gramática de classe” (SILVA, T. T., 2014, p.74). Ver, por exemplo, Bernstein (1996) e Leite (2007).

Isto é, ao ser incorporado aos sistemas oficiais de ensino, um determinado tipo de conhecimento já passou por processos prévios de seleção, relocação e ordenamentos a partir de perspectivas educacionais mais amplas.<sup>5</sup>

No caso da Sociologia escolar, o princípio de regulação moral das relações sociais de transmissão e aquisição está associado aos objetivos de formação dos estudantes para a cidadania. Tal como Venera (2013, p.124), entendo que o discurso da preparação para a cidadania é o “grande discurso” que perpassa a educação nacional. Porém, considero que a Sociologia e a Filosofia são as disciplinas que, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram incumbidas explicitamente desta tarefa.

Esta também é a posição de Silva Sobrinho (2011) que, ao analisar o contexto de produção de documentos como a LDBEN e os PCN, observou que ambas as disciplinas foram incluídas no Ensino Médio sob a condição de contribuir para a formação dos jovens como cidadãos (com direitos e deveres) e como força de trabalho adequada ao mundo da acumulação flexível.<sup>6</sup>

Ao destacar que a Sociologia e a Filosofia não escapam “ao enquadramento dos interesses dominantes da sociedade burguesa em reordenação”, o autor busca fomentar uma reflexão mais realista, que nos ajude a “revisitar e ressignificar nosso anseio e entusiasmo pelo retorno e obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio” (SILVA SOBRINHO, 2011, p.120).

Certamente, o reconhecimento deste fato não implica na negação dos sentidos perturbadores da ordem que a Sociologia escolar pode vir a ter. Pois as muitas noções do que seja “preparar para a cidadania” estão em constantes disputas. O próprio Bernstein destaca, como veremos mais adiante, que o discurso pedagógico é uma arena de conflitos. Mas o não reconhecimento do “peso do discurso jurídico” que defende a Sociologia como disciplina obrigatória, ao mesmo tempo em que delimita suas funções de preparação para a cidadania “na medida do exercício da ordem tecnológica” (SILVA SOBRINHO, 2011, p.131) pode nos levar ao utopismo pedagógico, bem exemplificado no trecho a seguir:

---

<sup>5</sup> Neste caso, não faz sentido falar em um discurso instrucional separado do discurso regulativo. A junção de ambos, com a predominância do segundo, é que forma o discurso pedagógico. A não compreensão desse fato tem levado muitos pesquisadores do ensino de Sociologia no Ensino Médio a pensarem o processo de axiologização decorrente da recontextualização pedagógica como um elemento contingente. Voltarei a esta questão no próximo capítulo.

<sup>6</sup> Mario Bispo dos Santos (2004) observa que na década de 1990 se destacavam as perspectivas pedagógicas preocupadas com a formação do trabalhador na lógica de um novo paradigma produtivo. E a Sociologia, ao ser incluída nas propostas de reforma do Ensino Médio, não ficou imune a estas influências. “Tanto é assim que nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio uma das competências sugeridas para essa disciplina seria a compreensão das ‘transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica’” (SANTOS, M. B., 2004, p.157-158). Ver também Casão & Quinteiro (2007).

Claro, o país desabando, lama no Senado e na República até os nossos joelhos, mas nossas mentes e corações estavam no Projeto tão sonhado. *E não por motivos corporativos, mas alguém poderia dizer que revolução no ensino brasileiro teria sido tão profunda somente pelo fato de que todas as nossas 22 mil escolas públicas e privadas de Ensino Médio do país, ensinassem para a nossa juventude não apenas a língua pátria e a do império, as coisas da Química e da Física, os números, o espaço físico e a nossa História, mas também lhes ensinassem Sociologia e Filosofia? Não vejo revolução maior* (CARVALHO, 2004, p.32; grifos meus).

A noção de “preparação para a cidadania” impacta diretamente no modo como os conteúdos são selecionados e justificados nos livros didáticos de Sociologia. Ao analisarmos os manuais, isto fica mais evidente nas reflexões sobre poder, política e cidadania.<sup>7</sup>

A mensagem a ser transmitida é que os “atos políticos e as ações do Estado fazem parte de nossa vida, e é atuando politicamente que entendemos e assumimos nosso papel na sociedade” (TOMAZI, 2013, p.129; grifos meus). Veremos no próximo capítulo que o objetivo de desenvolvimento da imaginação sociológica dos estudantes também está associado à perspectiva de formação do “cidadão crítico”, bem exemplificada neste trecho do livro *Sociologia em Movimento*: “A transformação do Brasil em um país mais justo e democrático é uma responsabilidade de todos aqueles que sonham, lutam e acreditam num país melhor para todos. *Vamos encarar esse desafio? Afinal, sem mobilização social nada se transforma*” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.158; grifos meus).

Segundo o livro *Sociologia*, trata-se de fazer com que o aluno compreenda a importância da participação política, pois é por meio dela que “acontecem as transformações sociais, uma vez que o *poder*, de modo geral, se refere à capacidade de agir” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.171).<sup>8</sup>

Essa mesma preocupação em conscientizar o aluno sobre a importância da participação política aparece em *Sociologia Hoje*, quando os autores observam que:

É através da política que se decide quais serão os seus direitos, o quanto de liberdade você terá, e quais serão suas chances de ter acesso aos bens e oportunidades que possibilitam maiores escolhas na vida de cada um. Em um jogo em que as apostas são tão altas, é natural que participem muitos aventureiros e desonestos em busca de

---

<sup>7</sup> Mas não apenas. No caso do conhecimento antropológico, sua apropriação seletiva fica condicionada, em muitos casos, à formação de cidadãos tolerantes, que respeitam a alteridade e recusam o etnocentrismo à medida que aprendem a relativizar as condutas humanas. Esta tendência à utilização dos conhecimentos da Antropologia como um instrumental capaz de contribuir para a modificação das relações interpessoais cotidianas – em direção ao combate às atitudes preconceituosas e discriminatórias – já estava presente nos PCN, como fica claro no trecho a seguir: “Em suma, relativizar significa conviver com a diversidade de forma plena e positiva. Isso implica compreender que o ‘alter’ tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como ‘superior’ ou ‘inferior’, num mundo ainda marcado pela intolerância. E este relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da **cidadania plena**” (BRASIL, 1999, p.39-40; grifo do original).

<sup>8</sup> “Se você está entre aqueles que pensam que a política se restringe aos políticos, que ela é cansativa e deve ser deixada para quem entende do assunto, saiba que, como parte do povo brasileiro, você foi levado a pensar assim pelo próprio desenrolar histórico do nosso país” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.182).

vantagens e poder; *a única alternativa ao governo dos aventureiros e desonestos é que você, o cidadão, aprenda como o jogo da política é jogado, e, junto com seus concidadãos, faça com que ele funcione a favor de todos* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.209; grifos meus).

*Sociologia em Movimento* procura ensinar ao aluno a votar de forma consciente, mostrando a necessidade de se atentar para alguns aspectos do perfil do político que está se candidatando ao cargo em questão, a fim de evitar o desenvolvimento de práticas corruptas nas cidades:

**Histórico.** Investigue o passado político do candidato. **Nebulosidade.** Desconfie da falta de transparência administrativa e financeira. **Parcerias duvidosas.** Analise os grupos de apoio (pessoas, empresas) que já têm o nome sujo ou são suspeitos de práticas ilegais, além de políticos que manifestem apoio indireto. **Contratações.** Identifique funcionários desqualificados e sem orientação e treinamento técnico adequados para exercer seus cargos. Em geral, são contratados para cumprir favores pessoais, formando os chamados “cabides de empregos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.195; grifos do original).

A cidadania ativa pode estar também associada à organização de campanhas de solidariedade.<sup>9</sup> Segundo *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, a expressão “responsabilidade social” nasceu no mundo religioso (entre os protestantes) e migrou para o mundo secular. “Ela comporta a ideia de que cada indivíduo deve contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades entre as pessoas e grupos. Mais tarde ela também passou a significar a responsabilidade dos indivíduos perante o meio ambiente” (BOMENY et al, 2013, p.94 do MP). Em “Por uma escola socialmente responsável”, as autoras propõem o desenvolvimento de um projeto social em benefício de estudantes, entidades assistenciais ou comunidades carentes. Os alunos devem escolher o grupo beneficiado, bem como a forma de ajudar: trabalho voluntário, doações de roupas, alimentos, materiais escolares etc. Tal projeto é visto como enriquecedor da experiência escolar do aluno com ações solidárias e voluntárias promovidas no próprio ambiente da escola. O jovem passa a ter que lidar com visões de mundo e opiniões diferentes das do seu grupo de afinidade. Além disso, trata-se de um projeto que pode envolver professores de outras disciplinas.

Nos livros didáticos de Sociologia o discurso da cidadania é tão forte que às vezes leva os autores a confusões conceituais. *Sociologia para Jovens do Século XXI*, criticando os limites da cidadania burguesa, cria a imagem de uma “cidadania comunista”. Após definir o

---

<sup>9</sup> Em *Sociologia em Movimento*, pede-se que os alunos façam um levantamento de entidades de auxílio aos necessitados (orfanatos, creches comunitárias, asilos, presídios, igrejas etc.) e que escolham uma das associações pesquisadas para que sejam ajudadas em suas carências. A ideia é organizar uma campanha para auxiliar na satisfação (ainda que transitória) dessas carências. “A campanha a ser deflagrada pode limitar-se ao ambiente escolar e familiar ou ‘ganhar as ruas’. Nessa segunda dimensão, moradores do bairro, empresários, órgãos públicos e outros atores podem ser acionados para que o objetivo da campanha seja alcançado dentro do planejamento previsto por estudantes e professores” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.253).



cidadão como “aquele que está no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.194) e apresentar o comunismo como uma *sociedade sem Estado*, o livro recorre ao socialismo científico para afirmar que o capitalismo é baseado em uma injustiça estrutural: a exploração brutal da mão de obra dos trabalhadores. Os autores concluem que para Marx e Engels “uma verdadeira cidadania somente seria possível se o proletariado superasse o capitalismo, através de uma revolução socialista. *Mais adiante, no comunismo, o pleno exercício da cidadania seria estendido a todos os seres humanos*” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.199; grifos meus).

Outras questões estão implicadas no processo de constituição das disciplinas escolares. Ao entrarem no currículo escolar, as disciplinas passam por processos de seleção do discurso (geralmente produzido na universidade) que conta como válido e da teoria de instrução mais adequada ao processo de transmissão desse discurso. Além disso, questões advindas do processo de *aquisição* do conhecimento escolar interferem naquilo que será escolhido para fazer parte do currículo. As regras de sequenciamento (que determinam a sequência na qual os conteúdos devem ser apresentados) e de compassamento (que determinam a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento) são determinantes nesse processo. Nada disso tem a ver com uma lógica interna às disciplinas e sim com *condicionantes sociais*. A força da classificação e do enquadramento de uma disciplina recontextualizada é uma característica do discurso regulativo, que cria ordem, relação e identidade no discurso instrucional.

As disciplinas do currículo escolar serão modeladas de acordo com o dispositivo pedagógico dominante. Trata-se de um conjunto de regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas que geram o processo de especialização de formas de consciência no âmbito da educação.

As *regras distributivas* definem o tipo de conhecimento que será considerado passível de socialização mais ampla (aquilo que Bernstein chama de conhecimento pensável). Nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado majoritariamente pelos sistemas educacionais. Enquanto o pensável é trabalhado na Educação Básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de Ensino Superior. Essa divisão entre o pensável e o impensável não faz dos campos recontextualizadores meros “parasitas” dos campos da produção intelectual.

A ativação de textos, relocada de acordo com as posições dominantes no campo recontextualizador, sua transformação, no interior daquele campo, em textos ou princípios pedagógicos, sua disseminação através da prática pedagógica, podem

perfeitamente ter importantes repercussões sobre a posição do texto recontextualizado em seu campo de origem (por exemplo, Piaget) (BERNSTEIN, 1996, p.283).

As *regras recontextualizadoras*, constituem os conteúdos e as relações que devem ser transmitidas, bem como o modo como ocorrerá a transmissão. Isto é, em que série, em que ritmo, em que tipo de relação entre professores e alunos (se mais ou menos hierarquizadas), em que tipo de currículo. As *regras avaliativas* definem qual será o texto a ser produzido pelo adquirente.<sup>10</sup> O processo de avaliação define também a idade certa para a aquisição de determinado conteúdo. Porém, pode perfeitamente “haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que *a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido*” (BERNSTEIN, 1996, p.263; grifos meus).

A relação de um determinado tipo de conhecimento científico com o dispositivo pedagógico envolve a tradução de um conjunto de significados que, em seu local de produção (universidades, centros de pesquisa) eram vistos como “autoexplicativos”, mas que agora têm que ser mediados para fins de transmissão.

Tal mediação, realizada pelo dispositivo pedagógico, produz *um vazio discursivo potencial*, um espaço para a criação de significados. Assim, uma parte do conhecimento científico é submetida às condições escolares de transmissão. *Nesse processo de adequação, o conhecimento científico modifica-se, de tal sorte que o discurso pedagógico de ciências não se confunde com o discurso científico* (GALIAN, 2011, p.768; grifos meus).

Ao analisar as sociedades europeias, Bernstein visualizou uma divisão entre dois campos: o *recontextualizador oficial* e o *recontextualizador pedagógico*. Ambos sofrem influências de conflitos de interesses presentes em setores econômicos e no campo de controle simbólico. Ele percebeu ainda que, nos países capitalistas “em desenvolvimento”, esses dois campos sofrem forte influência de agências financiadoras internacionais.

O campo recontextualizador oficial inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p.270). O campo recontextualizador pedagógico é composto por universidades e departamentos de educação das escolas politécnicas, pelas faculdades de educação, pelos meios especializados de educação (jornais, revistas e editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores) e até mesmo pelos campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, desde que sejam capazes de influenciar o Estado e os seus vários arranjos sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação.

---

<sup>10</sup> Na síntese de Marandino: “Assim, as *regras distributivas* estariam relacionadas com a produção do discurso, as *regras recontextualizadoras*, com a transmissão, e as *regras de avaliação*, com a aquisição” (MARANDINO, 2004, p.103).

Para Bernstein, os campos recontextualizadores têm como atividades principais estabelecerem o “quê” e o “como” do discurso pedagógico:

O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente ao *enquadramento*. O “quê” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.), dos campos expressivos (as Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia (BERNSTEIN, 1996, p.277).

É preciso esclarecer o que são a classificação e o enquadramento e remetê-los aos conceitos de poder e controle. Sendo o currículo o resultado de um processo de *seleção* de uma fração dos conhecimentos disponíveis em uma dada sociedade, ele sempre envolve relações de poder. Pois esses princípios de seleção operam a partir de certos valores que se tornam dominantes em um dado contexto. Não se pode pensar em um currículo sem refletir sobre questões mais amplas, relacionadas com as características identitárias que se quer produzir no adquirente.

O que é o *poder*? É aquilo que delimita o nível de classificação, determinando o que é e o que não é legítimo nas relações pedagógicas. Ele está relacionado ao *espaço*, estabelecendo fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Mas as relações pedagógicas não se definem apenas pela delimitação de espaços e fronteiras. Há de se pensar em *como* se estabelecem as relações de comunicação legítimas estabelecidas pelas relações de poder. Nesse caso, Bernstein trabalha com o conceito de *controle*, que delimita o nível de enquadramento, o ritmo, o tempo e o espaço da transmissão.

*Classificação* é o termo que ele utiliza para analisar as relações *entre* categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. O grau de isolamento é um regulador crucial das relações entre categorias e da especificidade de suas vozes. Quanto maior é o isolamento entre as categorias, mais forte é o princípio de classificação. Inversamente, quanto menor é o isolamento, mais fraco é o princípio de classificação. O princípio de classificação é criado, mantido, reproduzido e legitimado por meio da manutenção do isolamento. Isto significa que qualquer tentativa de mudar a classificação envolverá a modificação do grau de separação entre as categorias, bem como a modificação da posição dos agentes envolvidos no processo pedagógico. Como observa Lucíola Santos (2003, p.27), as “fronteiras entre discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, pois se seu isolamento é quebrado, a categoria fica ameaçada de perder sua identidade. Assim, o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo”.

Analisando a classificação do conhecimento no interior dos sistemas escolares, Bernstein enfoca dois tipos de currículo. Aqueles que mantêm uma forte classificação entre as

áreas e campos do conhecimento são chamados de *currículos de coleção*. Neles, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo sempre de um conhecimento concreto até princípios gerais mais abstratos (adquiridos em níveis mais avançados). Por outro lado, os currículos que mantêm distinções menos nítidas e menos marcadas (classificação fraca) são chamados de *currículos integrados*. Para além dessa oposição, os currículos podem ter várias formas de coleção, com fronteiras mais ou menos nítidas, e diferentes níveis de integração.

Para a compreensão do controle das interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas, Bernstein utiliza o conceito de *enquadramento*, que condiciona a realização do discurso e interfere na sequência e no ritmo esperado para a aquisição de um determinado conhecimento. Um enquadramento forte gera uma relação em que o transmissor tem um controle mais explícito sobre a seleção dos conteúdos, a sequência e os ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle maior sobre os processos de comunicação.

Em termos pedagógicos, os princípios de classificação nos permitem discernir as características que serão exigidas dos agentes (professores, alunos etc.) na realização daquilo que é esperado como sendo um comportamento ou discurso legítimo. Eles produzem regras de *reconhecimento* dos significados relevantes. Por outro lado, os princípios de enquadramento nos permitem discernir qual é o tipo de texto legítimo em um dado contexto educacional, e nesse sentido, produzem regras de *realização*.

Bernstein define uma *disciplina* como “um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios” (BERNSTEIN, 1996, p.218). De um modo geral, as disciplinas são *narcisistas*, orientadas para seu próprio desenvolvimento, protegidas por limites e hierarquias fortes.

É por isso que nas realidades educacionais em que predomina o currículo de coleção, as regras de reconhecimento são especializadas. Aquilo que constitui uma disciplina escolar – suas fronteiras e suas regras definidoras – é uma função da sua relação com as outras disciplinas. O que é a Sociologia, por exemplo, depende do que é a História, a Geografia e a Filosofia. Isto significa que a delimitação de uma disciplina envolve a classificação (ainda que invisível) de todas as outras. A própria identidade profissional dos professores estará ligada às

fronteiras entre os tipos de conhecimento e às comunidades disciplinares que as sustentam (cf. SACRISTÁN, 2000, p.78).<sup>11</sup>

Após estes esclarecimentos sobre os princípios de enquadramento e classificação, voltemos à relação entre os campos recontextualizadores. Para Bernstein, ela varia de acordo com as sociedades. Em alguns contextos, a autonomia do campo recontextualizador pedagógico em relação ao campo recontextualizador oficial será maior, em outros, menor. O certo é que a existência de uma *autonomia relativa* do segundo em relação ao primeiro aponta para o fato importante de que o discurso pedagógico pode ser visto como uma *arena de conflito*, um local de luta e apropriação.

O que isto tem a ver com livros didáticos? Apple, em diálogo com Bernstein, observa que a produção de um livro didático envolve aspectos econômicos, políticos e culturais. Pensando no caso norte-americano, ele observa que as estruturas do currículo nacional<sup>12</sup> são produzidas pelo mercado editorial e por outros modos de intervenção estatal, sendo o principal deles, a doação de livros por parte de alguns estados do sul do país, notadamente o Texas, a Califórnia e a Flórida. “Os princípios de descontextualização e de recontextualização são construídos através da interação de necessidades políticas e educacionais, representadas pelas políticas de adoção pelos estados e pela necessidade de uma operação lucrativa para os grupos editoriais” (APPLE, 1999, p.105).

Os livros didáticos devem ser inicialmente aprovados (e em alguns casos revisados) por agências ou comissões formadas pelo governo do estado. Aqueles que são aprovados e recomendados passam a fazer parte de uma lista. Isto é vantajoso para os estados porque ao adotarem os livros escolhidos pelas comissões, eles geralmente são reembolsados de parte

---

<sup>11</sup> A predominância de um currículo disciplinar nos obriga a ter em conta algumas questões: Que disciplina ensina que conteúdos? Para ensinar tais conteúdos, quantos tempos na grade curricular serão necessários para cada uma delas? Como os profissionais responsáveis por ensinar uma ou outra disciplina serão recrutados? Quem legitima a escolha desses profissionais? Estamos diante de um processo de disputas e conflitos bastante complexo, retratado por diferentes pesquisadores. Para uma discussão sobre as disputas disciplinares em torno de *status*, recursos e território, ver Goodson (2013). Ver também a discussão de Apple (2007) sobre o conhecimento de alto *status* e a hierarquia entre as disciplinas.

<sup>12</sup> Apple defende que a discussão sobre o currículo nacional nos Estados Unidos deve começar pela constatação de que o mesmo já existe em decorrência da complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial. “Assim, temos de perguntar o que é melhor: um currículo nacional – que sem dúvida está vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados (muito provavelmente testes padronizados, em função do tempo e do custo envolvidos) – ou um currículo nacional igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos na rede pública, em Estados como a Califórnia e o Texas, com um controle de 20% a 30% do mercado de livros escolares. Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (APPLE, 2011, p.76). Esse tipo de debate também tem sido desenvolvido no Brasil, já que em 2015 o Ministério da Educação lançou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

significativa do custo da compra. “Por causa disso, mesmo nos lugares em que os textos não são obrigatórios, há muito a ganhar por parte das escolas locais, em uma época de crise econômica, se de fato decidirem escolher um livro aprovado. A economia de custos aqui obviamente tem suas consequências” (APPLE, 1995, p.95).

Nesse contexto, os editores planejam suas práticas de publicação tomando em consideração os estados que têm uma política de adoção estadual de livros didáticos. “O simples fato de conseguir a inclusão do livro em uma lista dessas pode decidir se esse volume vai dar lucro ou prejuízo” (APPLE, 1995, p.95-96).

Os livros didáticos que circulam em todo território norte-americano tendem a reproduzir, ao menos parcialmente, o clima político e ideológico dos estados sulistas. Como é na parte Sul do país que os movimentos conservadores têm mais força, qualquer conteúdo que seja política e culturalmente crítico e possa causar reação negativa tende a ser evitado nos livros didáticos, pois isto impediria sua adoção naquela região.<sup>13</sup> Nesse sentido, diz Apple, a mudança do currículo prescrito passa também pela modificação da lógica da produção e distribuição do livro didático.

Este exemplo, bastante característico da afirmação de Bernstein segundo a qual o discurso pedagógico é uma arena de conflito, mostra que a produção do conhecimento escolar contido nos livros didáticos envolve disputas epistemológicas que, por sua vez, estão relacionadas com questões de ordem econômica, política e cultural. No caso brasileiro, a análise dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas deve levar em conta a política curricular que delimita os critérios para sua aprovação pelo Estado: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Pela posição privilegiada na delimitação do “conhecimento oficial” (APPLE, 1999), o PNLD tem sido alvo de polêmicas no que diz respeito ao conteúdo veiculado pelos livros. Marco Antônio Silva (2012, p.804) lembra que em 2007, o livro *Geografia, Sociedade e Cotidiano* (no volume direcionado à 6ª série do Ensino Fundamental) foi questionado pela Secretaria de Educação e pelo prefeito do Rio de Janeiro por mostrar como a cidade estava dividida entre áreas de atuação de facções criminosas. Porém, tratava-se apenas da reprodução

---

<sup>13</sup> A questão não é tão simples devido ao fato de que as agências do aparato estatal são importantes arenas de disputas ideológicas. “Esses mesmos conflitos impedem que os editores tomem decisões simples e diretas, baseadas nas necessidades do ‘capital financeiro’. É frequente que, por exemplo, dada a instabilidade do mercado, os editores, relutem em tomar decisões com base em controvérsias políticas ou ‘necessidades’ de qualquer estado em particular, especialmente em áreas curriculares altamente carregadas de conteúdo político” (APPLE, 1995, p.96). Apple cita como exemplo o caso da controvérsia criacionismo *versus* evolucionismo, ocorrida na Califórnia.

de um mapa da cidade que já havia sido veiculado na imprensa, sem questionamentos públicos.

Em 2007, a polêmica envolveu o livro didático *Nova História Crítica*, de Mario Furley Schmidt (Editora Nova Geração), duramente criticado pelo jornalista Ali Kamel, do jornal *O Globo*. Em artigo intitulado *O que ensinam às nossas crianças*, Kamel apontava o fato de que o livro voltado para a oitava série do Ensino Fundamental exaltava regimes socialistas e tecia críticas ao capitalismo. “Ao final do texto, o jornalista alertava ao público leitor do perigo que esta coleção oferecia às crianças, que estariam ‘sendo enganadas’ (KAMEL, 2007:7) devido ao seu conteúdo ideológico e parcial” (ALVIM, 2010, p.13).

A repercussão do artigo foi grande, envolvendo outros veículos de comunicação como os jornais *Folha de São Paulo*, *Estado de São Paulo*, *Estado de Minas* e *Correio Popular* e revistas como *Época*, *Veja* e *Carta Capital*. Além da reação de jornalistas, a polêmica suscitou a participação de especialistas e do público em geral, que se manifestava por meio de inúmeras cartas. *Carta Capital*, por exemplo, publicou uma edição dedicada à polêmica e situou o debate no interior de disputas econômicas mobilizadas pelo mercado editorial de livros didáticos.<sup>14</sup>

Alvim observa que por traz dessas e de tantas outras polêmicas estão os “rastros de disputas em torno do saber escolar considerado legítimo” (ALVIM, 2010, p.15) e a intenção explícita da imprensa em ignorar a natureza complexa do PNLCD, um programa que envolve diversos atores e interesses: o mercado editorial, as demandas advindas da sociedade, as políticas educacionais e os demais sujeitos envolvidos na sua constituição. Ignora-se, segundo ela, que os sujeitos que estão envolvidos com a avaliação não se situam como agentes do governo, mas como especialistas na área do conhecimento em que atuam.

De fato, Alvim tem razão em destacar que a posição do avaliador de obras didáticas tem sido a do especialista em uma área disciplinar, e não a do censor político, pronto para fazer as vontades do governante de ocasião. Isso pode ser evidenciado, no caso dos livros didáticos de Sociologia, não sendo difícil encontrar críticas ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT). A título de exemplo, cito algumas.

---

<sup>14</sup> No caso do ensino de Sociologia, a polêmica principal não tem sido sobre os livros didáticos, mas sobre a própria legitimidade da disciplina no Ensino Médio. Para uma crítica às posições defendidas por setores da grande imprensa, ver o artigo de Moraes (2014). Pode ser que o contexto (ideológico e político) atual, marcado pelo conservadorismo, venha a atingir os livros didáticos de Sociologia. Recentemente encontrei um artigo veiculado em um *blog* de um padre, que critica o ensino de questões de gênero no livro *Sociologia em Movimento*. Segundo o artigo – intitulado *A prova que faltava: livro recomendado pelo MEC ensina gênero nas escolas* – “O livro Sociologia em movimento insiste na tese marxista de que a culpa para as discriminações está na família e na Igreja”. Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/blog/a-prova-que-faltava-livro-recomendado-pelo-mec-ensina-genero-nas-escolas> Acesso em: 21 abr.2016.

*Sociologia em Movimento* observa que o governo Lula abrandou as políticas neoliberais e avançou nas políticas sociais, implementando o programa Bolsa Família, que é fruto de um processo de unificação e expansão de programas oriundos de outros governos. Além disso, privilegiou o mercado interno e consolidou os fundamentos socioeconômicos do Brasil, projetando a imagem do país no mundo. Porém, também ficou “marcado por episódios de corrupção e clientelismo”, práticas que “limitam a transparência pública e põem em risco os fundamentos do Estado democrático de direito” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.158).

*Sociologia para o Ensino Médio* comenta que desde a chegada do PT ao poder tem se observado certa despolitização e perda de autonomia de alguns movimentos e organizações sociais, dado que muitos dos dirigentes desses movimentos foram cooptados para cargos em órgãos do Estado e muitas ONGs passaram a ser financiadas pelo governo.

Desde 2003, verificou-se uma redução do ritmo das reivindicações dos movimentos sociais. A ascensão do PT ao poder representou, de modo paradoxal, a consagração dos movimentos sociais e o advento de um grande dilema: o exercício do governo por um presidente oriundo do movimento sindical e a perda de autonomia dos movimentos sociais diminuíram muito a capacidade de intervenção popular, bem como de mobilizações (TOMAZI, 2013, p.234).

Em *Sociologia para Jovens do Século XXI*, Lula aparece como um presidente que ficou aquém de um legítimo representante da classe trabalhadora, pois logo no seu primeiro mandato uma das suas primeiras medidas foi a aprovação de uma lei que decretou o fim das aposentadorias integrais para os servidores públicos. Seu governo foi tímido nas medidas de grande alcance social como a reforma agrária e o investimento na agricultura familiar.

Ao contrário desse tipo de ação, a principal aposta como *política social* do Governo Lula foi direcionada para o programa “Bolsa Família”, que permitiu o aumento temporário da renda dos brasileiros mais pobres, principalmente do interior do país, mas sem fornecer alternativas para a futura autonomia dessas famílias. Esse programa, no entanto, recebe cada vez mais recursos, por ter um retorno eleitoral incomparável, em relação a qualquer outra política (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.205).

A chegada do PT ao governo significou o fim da ilusão “de muitos trabalhadores brasileiros, no sentido de acreditar que mudanças substanciais, em termos de promoção de igualdade de direitos e de cidadania, seriam possíveis nos marcos do modelo capitalista” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.206). Lula, ao contrário do que pregava quando era da oposição, manteve algumas políticas praticadas por Fernando Henrique Cardoso, tais como o arrocho salarial dos trabalhadores, e o compromisso com o ajuste fiscal e com o superávit primário.

Por ser uma política de Estado com certa estabilidade, tem havido espaço para que as equipes disciplinares participantes do processo de avaliação criem, com alguma autonomia,



seus critérios. Porém, estes certamente estão condicionados pelas propostas curriculares oficiais, pelas legislações e pelos embates internos a cada comunidade disciplinar em torno da definição do conhecimento escolar legítimo. Esse é o ponto a ser desenvolvido no próximo capítulo. Porém, antes é preciso compreender melhor como funciona o PNLD.

## **1.2. O Programa Nacional do Livro Didático**

Desde 2012 a Sociologia está presente no Programa Nacional do Livro Didático. Trata-se de um programa de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas brasileiras, tanto regulares quanto de Educação de Jovens e Adultos. Instituído em 1985 para fornecer universal e gratuitamente livros aos alunos do chamado ensino de 1º grau, o programa foi ampliado em 2003 para atender aos alunos do Ensino Médio, por meio da resolução n.38, de 15/10/2003 e da Portaria 2.922, de 17 de outubro de 2003.

Cunha (2011) observa que no início do PNLD, a Fundação de Assistência ao Estudante promoveu pesquisas e debates sobre o livro didático, em convênio com universidades. Isto despertou esperanças de que as universidades participariam da elaboração de políticas para esse importante recurso pedagógico. Porém, essas expectativas foram frustradas, visto que o PNLD permaneceu um programa de compra de livros editados e produzidos por editoras privadas e o papel do governo permaneceu na busca de mecanismos de mercado, mediante a correção da oferta. “Apesar de o país dispor de universidades e centros de pesquisa que figuram entre os mais importantes do mundo, inclusive ampla e qualificada pós-graduação, os professores e pesquisadores têm de recorrer às editoras privadas para que publiquem seus livros e os distribuam no setor público” (CUNHA, 2011, p.598).

No México, por exemplo, os livros voltados para a educação pré-escolar (0 a 5 anos) e primária (6 a 11 anos), são editados pelo Estado – por meio da Direção Geral de Materiais e Métodos Educativos (DGMME) da Secretaria da Educação – que distribui um livro único para cada disciplina e ano escolar, sem que exista um processo de seleção prévia por parte dos professores. No caso do ensino secundário, os livros didáticos são produzidos pela indústria editorial nacional, mas especialistas da Secretaria de Educação, por meio do DGMME, avaliam e selecionam alguns para compor um catálogo, que segue para as escolas para serem selecionados pelos professores.

No Chile é a indústria editorial privada que produz os livros. Mas os critérios pedagógicos e técnicos são previamente estabelecidos pelo governo. Depois de selecionados pela equipe governamental (que elege apenas duas opções de títulos para cada área e nível de ensino), os livros passam a compor um guia. “Esse guia segue para as escolas para subsidiar a escolha dos livros feita pelos docentes, ou seja, nas escolas os professores devem escolher uma entre apenas duas opções” (CASSIANO, 2013, p.185).

Na visão de Cassiano, o Programa Nacional do Livro Didático oferece uma maior liberdade de escolha para os professores, a despeito de também haver avaliação estatal, dada a variedade de títulos oferecidos para seleção nas escolas.

O Programa, após dez anos de funcionamento, passou a contar com previsão de recursos, o que lhe assegurou um fluxo regular e a universalização da distribuição dos livros aos alunos do ensino de 1º grau. Devido a denúncias da existência de erros nos livros adquiridos, o governo federal (em 1996) passou a avaliá-los e somente a comprar os que fossem considerados adequados por uma equipe de pareceristas contratados pelo Ministério da Educação.<sup>15</sup>

O resultado do processo de avaliação passou a ser divulgado através dos Guias de Livros Didáticos, que são distribuídos para as escolas de todo o Brasil, com o fim de orientar os professores na escolha do livro didático. Os Guias apresentam uma estrutura básica similar: uma carta aos professores e uma introdução com conteúdo explicativo sobre os princípios e critérios comuns de análise das obras. “A partir disso, há uma divisão pelas disciplinas, com os critérios de análise específicos de cada uma, acrescida de resenhas de todos os livros recomendados, para todas as séries e/ou coleções” (CASSIANO, 2013, p.119).

Há um procedimento padronizado para a participação das obras no PNLD. Primeiro, é lançado um edital de convocação que normatiza a inscrição dos livros, que é feita pelos detentores dos direitos autorais. Uma vez aprovados nesta etapa inicial de triagem (em que são aferidos aspectos físicos, assim como verificados o atendimento às normas do edital em vigor), os livros passam a ser avaliados pedagogicamente, com base em critérios gerais de classificação e exclusão dos manuais inscritos. Cassiano sintetiza os critérios gerais da seguinte maneira:

De modo geral, foram elencados como critérios a adequação didática e pedagógica para as variadas disciplinas, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do

---

<sup>15</sup> Numa primeira fase a avaliação era realizada por especialistas contratados pelo MEC, dentre eles alguns autores de livros didáticos. Posteriormente, a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições públicas de Ensino Superior. Essas equipes disciplinares são formadas a partir de convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

docente. Como critérios eliminatórios, foi definido que os livros não poderiam expressar preconceitos de qualquer origem, nem apresentar erros conceituais (CASSIANO, 2013, p.116).<sup>16</sup>

Por fim, temos o resultado da avaliação publicado nos Guias de Livros Didáticos encaminhados às escolas. Mas como esta avaliação ocorre?

Primeiro é formada uma equipe de coordenação. O coordenador institucional é responsável pela gestão administrativa, que é executada por uma universidade pública. A coordenação de área e a coordenação adjunta são responsáveis pela coordenação dos trabalhos de avaliação, bem como pela seleção da equipe de pareceristas. A comissão técnica fica oficialmente responsável pela elaboração dos critérios a partir dos quais os livros didáticos serão analisados.<sup>17</sup>

Caimi (2014, p.7), observa que no atual modelo de recrutamento dos pareceristas, exige-se que eles não sejam autores de livros didáticos, e que não tenham prestado serviços a editoras ou empresas ligadas ao setor de materiais didáticos e pedagógicos nos dois últimos anos. Para a composição das equipes de avaliadores são levados em conta os critérios de diversidade regional, de gênero, de idade e de tempo profissional. Os professores são vinculados ao ensino e à pesquisa, na área em avaliação, com conhecimento comprovado da realidade da Educação Básica e da rede pública.

Os livros que os pareceristas recebem para serem analisados não são identificados quanto a autores e editoras, a fim de garantir a imparcialidade da avaliação.

No PNLD/2012, a instituição responsável pela avaliação dos livros didáticos de Sociologia foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que indicou a professora da Faculdade de Educação, Mariane Campelo Koslinsky como coordenadora institucional. A comissão técnica foi liderada por Simone Meucci, professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A coordenação de área ficou a cargo da professora Anita Handfas, da Faculdade de Educação da UFRJ. Duas professoras, também da

---

<sup>16</sup> Os editais deixam claro que os livros didáticos não podem veicular estereótipos e preconceitos (de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem etc.), não podem fazer doutrinação religiosa e/ou política (desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público) nem utilizar material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Isso demonstra a influência das análises acadêmicas que, principalmente na década de 1980, enfatizavam os aspectos ideológicos e preconceituosos dos livros didáticos. Ver, por exemplo, Alvim (2010) e Freitag, Motta e Costa (1987).

<sup>17</sup> A partir da leitura do Guia de Livros Didáticos de Sociologia foi possível notar que, na prática, esta divisão do trabalho não é tão rígida. Por exemplo: “A elaboração da Ficha de Avaliação foi realizada a partir da parceria entre a Comissão Técnica e a coordenação de área. As perguntas componentes da Ficha foram elaboradas a partir dos itens do Edital e se destinaram a alertar o olhar dos pareceristas para os critérios e princípios de avaliação” (BRASIL, 2011, p.9).

Faculdade de Educação da UFRJ, foram escolhidas como coordenadoras adjuntas: Julia Polessa Maçaira e Rosanne Evangelista Dias.

No PNLD/2015, a instituição responsável pela avaliação dos livros didáticos de Sociologia foi a UFPR, que direcionou para a coordenação institucional a professora Maria Tarcisa Silva Bega, do departamento de Sociologia desta instituição. Anita Handfas (UFRJ) assumiu a liderança da Comissão Técnica. Ileizi Fiorelli Silva, professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), assumiu a coordenação de área, tendo como coordenador adjunto o professor Alexandre Jerônimo Correia de Lima (UEL).

A formação das equipes de avaliadores está vinculada ao modo como os livros serão avaliados. No PNLD/2012, a definição do número de pareceristas foi condicionada ao número de livros inscritos pelas editoras. Como houve 14 obras inscritas, 14 pareceristas foram convocados. “Cada parecerista avaliou duas obras diferentes e cada obra, por sua vez, foi avaliada por dois pareceristas, a fim de permitir mais de um olhar sobre o seu conteúdo” (BRASIL, 2011, p.9). Dos 14 livros inscritos, apenas dois foram aprovados (cf. TOMAZI, 2010; BOMENY & FREIRE-MEDEIROS, 2010). No PNLD/2015, a metodologia de avaliação foi outra: cada dupla de avaliadores analisou apenas um livro. Portanto, para a análise das 13 obras inscritas, foram necessários 26 professores. Dessas 13 obras, seis foram aprovadas.

Os dois quadros a seguir trazem os nomes dos pareceristas e das instituições às quais eles estavam vinculados na época em que o processo de avaliação foi feito.

Quadro 2 – Equipe de avaliadores dos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2012)

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Ana Laudelina Ferreira Gomes	UFRN
Cynthia de Carvalho Lins Hamlin	UFPE
Edilene da Cruz Silva	UFMT
Erlando da Silva Rêses	UNB
Evelina Antunes Fernandes de Oliveira	UFAL
Fátima Ivone de Oliveira Ferreira	Colégio Pedro II
Flavio Marcos Silva Sarandy	UFF
Ileizi Luciana Fiorelli Silva	UEL
Luiza Helena Pereira	UFRGS
Marina Cordeiro	Rede de Ensino Particular RJ
Mario Bispo dos Santos	SEE/BSB
Marisa Brandão Rocha	CEFET-RJ
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	UNESP
Zuleika de Paula Bueno	UEM

Fonte: Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012 (BRASIL, 2011, p.3).

A menção é importante para que o leitor compreenda melhor o próximo capítulo, em que alguns destes personagens reaparecerão, porém como agentes do campo da contextualização primária. Note-se que apenas quatro nomes se repetem de uma edição do PNLD para outra.<sup>18</sup> Além disso, nos dois processos de avaliação há uma predominância de professores do Ensino Superior.

Quadro 3 – Equipe de avaliadores dos livros didáticos de Sociologia (PNLD/2015)

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>
Adriana Andreia Camponez	SEED/PR
Alexandre Zarias	FUNDAJ
Átila Rodolfo Ramalho Motta	SEED/PR
Cassiana Tiemi Tedesco Takagi	SME/SP
Danilo Rabelo	UFG/CAP
Davisson Charles Cangussu de Souza	UNIFESP
Débora Cristina Goulart	UNESP
Diogo Tourino de Sousa	UFV
Fagner Carniel	UEM
Fabio Braga do Desterro	FAETEC/RJ
Fernanda Oliveira de Araújo	IFS e SEED/Sergipe
Isaurora Cláudia Martins de Freitas	UVA
Luiza Helena Pereira	UFRGS
Marcos Vinicius Pansardi	IFPR/Paranaguá
Maria Izabel de Medeiros Valle	UFAM
Marina de Carvalho Cordeiro	UFRJ
Marinete Covezzi	UFMT
Mario Bispo dos Santos	SEED/DF
Nise Maria Tavares Jinkings	UFSC
Roberta dos Reis Neuhold	UNIARARAS
Rosângela Duarte Pimenta	UVA
Rosemary de Oliveira Almeida	UECE
Simone Magalhães Brito	UFPB
Simone Meucci	UFPR
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	UNESP
Vinicius Carvalho Lima	SEEDUC/RJ

Fonte: Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015 (BRASIL, 2014, p.3).

No que diz respeito aos critérios de avaliação, eles não mudaram muito de uma edição para outra do PNLD. Foram apenas incluídas algumas referências aos Livros Digitais, “que são suplementos dos livros escritos compostos de versões digitalizadas idênticas aos impressos, acrescidas de diversos tipos de objetos educacionais digitais (OEDs)” (BRASIL, 2014, p.14). Os OEDs são recursos didáticos no formato de áudio, imagens, mapas, tabelas, gráficos, slides, vídeos etc. que alunos e professores podem acessar para ampliar o conteúdo

<sup>18</sup> Simone Meucci, que liderava a Comissão Técnica no PNLD/2012 passou a ser avaliadora de livros no PNLD/2015. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, que foi avaliadora no PNLD/2012, se tornou coordenadora de área no PNLD/2015.

trabalhado nos capítulos.<sup>19</sup> Além disso, a questão da interdisciplinaridade passou a ganhar um destaque maior no PNLD/2015, como veremos mais à frente.

A participação da Sociologia nas duas últimas edições do PNLD (2012 e 2015) tem repercutido tanto na distribuição quanto na produção dos livros didáticos. Se antes da entrada desta disciplina no programa os livros didáticos eram muito mais de uso do professor para a preparação das suas aulas, dado o alto preço dos mesmos, hoje eles estão nas mãos dos alunos das escolas públicas. Essa é uma situação privilegiada para a análise sociológica. Além disso, uma política curricular como o PNLD *induz* os livros didáticos a uma constante atualização. Em sua dissertação de mestrado, Takagi (2007) havia observado um círculo vicioso em relação aos livros didáticos de Sociologia: como o governo não comprava os livros, os alunos não tinham acesso aos mesmos; assim, avaliações periódicas desses materiais não eram feitas e em razão disso as editoras não se sentiam obrigadas a atualizá-los.

### 1.3. Indução Curricular

Não é incomum encontrarmos nas análises do PNLD o destaque ao seu papel de padronizador do estilo dos livros didáticos, bem como de indutor curricular. Meucci sugere a hipótese de que “um dos efeitos do PNLD é a imposição de um modelo de livro didático disseminado entre todas as disciplinas e por todo país, repercutindo também nos livros comercializados no mercado, se constituindo como um padrão e, possivelmente, como um selo de qualidade para as editoras que os têm aprovados” (MEUCCI, 2014, p.214).

Cassiano considera que o processo de avaliação, ao mesmo tempo em que melhora a qualidade dos livros inscritos no PNLD, pode resultar em sua homogeneização. “Pois, apesar da boa quantidade de manuais que é aprovada em todas as disciplinas para ser selecionada pelos professores na escola, há critérios a serem seguidos para a inscrição dos livros, além de uma opção curricular instituída legalmente” (CASSIANO, 2013, p.139). Ela lembra que, no período de instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC, à época sob a direção de Paulo Renato de Souza, fazia apostas no livro didático como principal meio de indução das

---

<sup>19</sup> Importante observar que, de acordo com o edital, “a aprovação do livro impresso não foi condicionada à aprovação do livro digital” (BRASIL, 2014, p.9). A editora poderia inscrever os dois tipos de livros e ter apenas o impresso aprovado. Ou inscrever apenas o livro impresso. Isto explica o seguinte fato: cinco das seis obras impressas aprovadas apresentaram também o livro digital, mas apenas quatro tiveram as duas versões aprovadas: *Sociologia para o Ensino Médio*, *Sociologia*, *Sociologia em Movimento* e *Sociologia Hoje*.

propostas reformadoras e como aglutinador do currículo nacional, como fica bem exemplificado no trecho abaixo:

Ao final, prevaleceu a orientação de elaborar um parâmetro curricular nacional ou um referencial curricular nacional para evitar justamente os entraves legais: um parâmetro ou referencial não é obrigatório, nem fere a autonomia de Estados e Municípios. De todo modo, se o parâmetro ou referencial são de boa qualidade, acabam se impondo. *Essa tendência no Brasil foi reforçada e acelerada pelo fato de o Ministério ser um grande comprador de livros e ter introduzido, a partir de 1996, a avaliação desses livros com base precisamente nos parâmetros* (SOUZA apud CASSIANO, 2013, p.108; grifos do original).<sup>20</sup>

Uma vez que a Sociologia passa a fazer parte do PNLN, as discussões sobre os conteúdos que devem ser ensinados no Ensino Médio são elevadas a um novo patamar, pois além dos critérios gerais, a avaliação desce aos critérios específicos de cada área do conhecimento e de cada disciplina dentro das áreas. Isso, por um lado, pressupõe a própria validade desta forma de integração curricular por áreas do conhecimento. Por outro lado, acelera e condiciona os debates sobre os conteúdos que a Sociologia deve trabalhar no Ensino Médio, bem como sua forma. Os livros didáticos devem garantir, entre outras coisas, a presença das três disciplinas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Essas disciplinas, por sua vez, devem ser apresentadas como um campo científico rigoroso, marcado por estudos clássicos e contemporâneos e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas (cf. BRASIL, 2013a; HANDFAS, 2013). No PNLN/2015, os critérios específicos para a avaliação dos livros didáticos de Sociologia foram norteados pelos seguintes princípios:

1. a interdisciplinaridade das ciências sociais;
2. o rigor teórico e conceitual;
3. a mediação didática;
4. a apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno;
5. a autonomia do trabalho pedagógico do professor (BRASIL, 2014, p.8).<sup>21</sup>

É normal que o Guia, voltado aos professores de Sociologia, dê destaque aos princípios pertinentes aos critérios específicos da disciplina. Porém, a construção do livro didático é mais complexa, pois também deve levar em conta os critérios gerais e aqueles relacionados com a área do conhecimento em questão. Reflexões sobre a integração entre as disciplinas, por exemplo, estão muito presentes nas propostas curriculares lançadas nas duas últimas décadas e impactam também a construção dos editais do PNLN.

---

<sup>20</sup> Munakata observa que esse processo de avaliação pode incentivar a produção de livros direcionados “não diretamente aos professores e alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas em sala de aula” (MUNAKATA, 2012, p.61-62).

<sup>21</sup> Consultar o anexo desta dissertação, que traz uma apresentação detalhada dos critérios de avaliação dos livros didáticos de Sociologia utilizados no PNLN/2015, bem como as questões presentes nas fichas dos avaliadores.

O edital do PNLD/2012, por exemplo, defende a organização de um trabalho interdisciplinar e contextualizado “em que as disciplinas se transformam em áreas do conhecimento mais amplas, consideradas como um *continuum*” (BRASIL, 2009, p.18), tal como está posto no *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador*, publicado em 2009.<sup>22</sup> Essa perspectiva interdisciplinar está em consonância com o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) que passou por mudanças com o intuito de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas.

No edital do PNLD/2015, publicado em um contexto em que as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio passaram a vigorar, observa-se que a integração disciplinar é uma forma de possibilitar ao aluno o reconhecimento e o estudo de temas que ultrapassam os limites homogêneos de uma só disciplina, tais como a linguagem, o psiquismo, a vida em sociedade, os fenômenos naturais entre outros. Dentro desta perspectiva, considera-se que os livros didáticos de qualquer disciplina, para serem aprovados, devem atender aos seguintes requisitos:

- (1) explicitar claramente, no manual do professor, a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indicar formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e avaliar projetos interdisciplinares;
- (2) articular os conteúdos da disciplina em jogo com a área de conhecimento a que pertença, estabelecendo conexões também com as demais áreas e com a realidade;
- (3) propor atividades que articulem diferentes disciplinas, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio (BRASIL, 2013a, p.41-42).

O edital caracteriza o jovem brasileiro como um ator social particular que é, ao mesmo tempo, alvo do discurso publicitário e mercadológico e protagonista de cenas sociais significativas e relevantes para a vida social, cultural, política e econômica do país, por meio de movimentos estudantis, culturais e outros tipos de reivindicações próprias. Trata-se de um segmento da população brasileira identificado com valores culturais opostos e contraditórios: a disponibilidade, o lazer e a gratuidade cultural, e as projeções sociais referentes ao futuro do país.

---

<sup>22</sup> Segundo Moehlecke (2012, p.45), o objetivo central do programa é contribuir para a superação da dualidade do Ensino Médio, definindo-lhe uma identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Por meio do financiamento e do apoio técnico aos estados que o adotarem, o programa visa “estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas do conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.”



As disciplinas são vistas como sendo demasiado voltadas para suas questões internas e, justamente por isso, nem sempre *conectadas* com as necessidades das juventudes.<sup>23</sup> A interdisciplinaridade seria uma forma de superar duas tendências tradicionais do Ensino Médio brasileiro: (a) a preocupação praticamente exclusiva com o prosseguimento nos estudos; e (b) o distanciamento crescente da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente das classes populares.

Lopes (2008) vê um nexo entre a popularidade das políticas de integração curricular e o paradigma pós-fordista que, para seus defensores, exige a formação de habilidades e competências mais complexas e superiores que podem ser mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. “Pela ênfase nas competências e habilidades, é também compreendido que o acesso a essa cultura geral faculta o domínio de certas formas de pensamento e de operar com o conhecimento, de certas atitudes consideradas convenientes no contexto social do mundo globalizado” (LOPES, 2008, p.34).<sup>24</sup> O outro fator é a suposta modificação no modo de produzir conhecimento, que estaria se tornando cada vez mais integrado, requerendo um novo tipo de formação.<sup>25</sup>

Essa orientação bastante geral, que está presente, por exemplo, nas diretrizes da UNESCO para a educação, é incorporada e recontextualizada pelas propostas de diferentes países. No caso brasileiro, o foco na integração curricular varia conforme o nível do ensino. Enquanto no Ensino Fundamental tem prevalecido a opção pelos temas transversais, no Ensino Médio fala-se mais em interdisciplinaridade. Isso pode ser explicado, em parte, pelo caráter historicamente mais disciplinar do Ensino Médio.

---

<sup>23</sup> Subjacente a essa perspectiva há todo um conjunto de argumentos favoráveis ao currículo integrado. Cito aqui Santomé (1998), por ser uma das referências do parecer CNE/CEB n.5/2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O educador espanhol observa que os currículos disciplinares são como quebra-cabeças que o aluno tem dificuldades em montar. A instituição escolar oferece as peças (as disciplinas e seus blocos de conteúdo), mas não se compromete claramente a constatar se os alunos conseguem reconstruí-lo de maneira compreensível. “A experiência tem demonstrado que os alunos não transferem espontaneamente para o resto das matérias aquilo que aprendem em uma disciplina, nem o utilizam para enfrentar situações reais nas quais esse conhecimento torna-se mais preciso. A informação assim adquirida tem muitas possibilidades de permanecer em compartimentos intercomunicados. Isto também incidirá negativamente na motivação para continuar aprendendo” (SANTOMÉ, 1998, p.71).

<sup>24</sup> Na década de 1960, o conceito de competência (oriundo do campo das Ciências Sociais) foi recontextualizado pedagogicamente para servir de base às pedagogias invisíveis, aplicadas na pré-escola e no ensino primário. Posteriormente, na década de 1990, é recontextualizado para atender a um modelo genérico de desempenho, atrelado às pedagogias visíveis, em tempos de acumulação flexível, em que se busca preparar o estudante para o trabalho e para a vida. O leitor encontra um aprofundamento desta discussão em Bernstein (1984; 2003) e Dias (2002).

<sup>25</sup> Para Lopes, essa interpretação tem dois problemas. Em primeiro lugar, é uma visão idealizada da ciência, que desconsidera o fato de que os trabalhos interdisciplinares na academia frequentemente geram novas disciplinas, mais especializadas. Em segundo lugar, porque este tipo de argumento identifica disciplina escolar com disciplina científica e transpõe as interpretações da integração das disciplinas científicas para a realidade da escola.

A autora faz a ressalva de que os trabalhos em defesa da integração curricular são bastante heterogêneos (tanto pedagógica quanto politicamente) e salienta que nem todos eles são baseados em perspectivas críticas ou progressivistas. Há todo um conjunto de propostas de currículo integrado que são associadas às perspectivas instrumentais e tecnicistas. O currículo integrado por si só não garante o questionamento das relações de poder e das perspectivas tradicionais do conhecimento. Nos trabalhos críticos à organização curricular segundo o código-coleção, são mais frequentes as considerações a respeito de sua forte classificação do que a respeito do seu forte enquadramento:

Com isso, não é problematizada a possibilidade de uma organização curricular que enfraqueça os princípios de classificação, mas que não altere os princípios de enquadramento. Ou seja: que facilite a inter-relação das disciplinas, mas mantenha o controle do que é ensinado e do ritmo de ensino nas mãos de coordenadores ou das esferas centrais de administração curricular, sem participação dos alunos – e, por vezes, nem dos professores – no processo. A concepção de conhecimento nessas organizações curriculares também não é problematizada, não sendo considerado, por exemplo, se ele assume vinculações acadêmicas ou relacionadas aos interesses mais amplos dos alunos e da sociedade (LOPES, 2008, p.38).

Nesse caso, segundo a autora, a conclusão mais importante de Bernstein – de que o entendimento das alterações nos códigos de organização curricular são também alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos – é desconsiderada. As reformas em direção a um currículo integrado passam a ser vistas como uma mera questão técnica, e a análise das finalidades sociais da escolarização em dado momento histórico é negligenciada.

A complexa discussão sobre a integração curricular tem pouca penetração nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia na Escola Básica, a despeito de a Sociologia do currículo ocupar um lugar de destaque nestas reflexões.<sup>26</sup> Por ser uma disciplina à procura de uma identidade, a *diferenciação* tem sido mais destacada do que o enfraquecimento do princípio de classificação entre as disciplinas. Isto fica claro nas resenhas presentes no Guia de Livros Didáticos que criticam alguns livros, por exemplo, por estarem muito próximos a uma narrativa produzida tradicionalmente pela História. Por outro lado, enfatiza-se a necessidade da presença dos conteúdos de Antropologia e Ciência Política. Nesse caso, a *integração* dos conteúdos destas três disciplinas científicas é vista como uma forma de construção da identidade da disciplina escolar Sociologia. Justamente por isto, é a relação

---

<sup>26</sup> Tanto entre os autores favoráveis ao currículo disciplinar quanto entre aqueles que propõem mudanças em direção ao currículo integrado há uma grande influência do pensamento de Bernstein. Representativo do primeiro grupo é Young (2007; 2011; 2014). Reflexões favoráveis ao currículo integrado podem ser encontradas, por exemplo, em Moreira (2010; 2013) e Santomé (1998), citado na nota 23.

entre as Ciências Sociais, e não a relação das Ciências Sociais com as outras disciplinas que terá destaque nesta dissertação.<sup>27</sup>

Alguns pesquisadores têm refletido sobre o PNLD como um indutor dos currículos de Sociologia.

Mario Bispo dos Santos (2012) observa que no Primeiro Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia (ENESEB), realizado em 2009, logo após a promulgação da lei 11.684/2008, uma das suas temáticas mais polêmicas foi sobre a necessidade e/ou viabilidade de uma proposta única, nacional, sobre os conteúdos programáticos.

As discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais, atendesse as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e considerasse os arranjos curriculares locais (SANTOS, M. B., 2012, p.41).

Trata-se, segundo o autor, de um debate em aberto. Mas o fato é que algumas tendências já nos possibilitam delinear um “mapa comum” dos conteúdos presentes em muitas propostas curriculares estaduais.<sup>28</sup> Das onze categorias elencadas pelo edital do PNLD/2012 como essenciais para estarem presentes nos livros didáticos de Sociologia (cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais) “nove estão presentes em pelo menos dois terços das diretrizes curriculares estaduais” (SANTOS, M. B., 2012, p.47). Essas categorias reaparecem no edital do PNLD/2015.

Meucci e Bezerra (2014) também identificam o PNLD como uma instância privilegiada na rotinização do conhecimento sociológico presente no Ensino Médio. Ressaltam a força do ENEM e das licenciaturas em Ciências Sociais, evocando um argumento básico proposto por Bernstein: nem o currículo nem o conhecimento que se ensina são suficientes para a compreensão do processo educativo, que inclui também a pedagogia e a avaliação.<sup>29</sup> “Isso significa que a maneira como se opera a transmissão do conhecimento e se

---

<sup>27</sup> A investigação do modo como os livros didáticos aprovados no PNLD/2015 fazem esta articulação com as outras disciplinas demanda um grande esforço, que justifica, inclusive, outra pesquisa.

<sup>28</sup> O autor analisou as propostas curriculares dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

<sup>29</sup> Fraga e Matioli (2015) chamam atenção para o fato de que a consolidação da Sociologia no Ensino Médio tem trazido um novo sentido para a disciplina, que é o de preparar para as provas de ingresso ao Ensino Superior. Isso muda o discurso dos professores na hora de argumentar sobre a importância da disciplina e se reflete no crescimento do número de publicações direcionadas à preparação para os vestibulares e o ENEM. “Além disso, a quase totalidade dos livros indicados pelo **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015)**, na área de Sociologia, apresentou interesse por essa questão. Dos seis livros aprovados, apenas um deles não deu atenção aos sistemas de avaliação externos à escola. Os demais, com níveis diferentes de preocupação, apresentaram questões do Enem, de vestibulares e/ou chamaram atenção para as habilidades e competências cobradas nessas

verifica a sua sistematização por parte de quem está sendo ensinado é tão importante quanto o conteúdo. Em termos metodológicos, portanto, o currículo precisa ser pensado de uma maneira não-essencialista” (MEUCCI & BEZERRA, 2014, p.89).

Segundo os autores, os dilemas organizacionais do Estado brasileiro, ligados aos processos de centralização e descentralização são relevantes porque repercutem tanto no currículo quanto na pedagogia e na avaliação. As diretrizes gerais, expressas em documentos oficiais como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, são definidas em âmbito federal. Em nível estadual e no âmbito dos estabelecimentos escolares são construídas as definições mais precisas das matrizes curriculares e dos planos pedagógicos. Esta característica do pacto federativo brasileiro pressupõe o princípio da autonomia pedagógica alinhado com a perspectiva de uma escola democrática que preserva, identifica e reflete o conhecimento e seus nexos com identidades regionais. Porém, dizem Meucci e Bezerra, o processo de delineamento do currículo ocorre numa trama institucional de ações que ultrapassam as instâncias mencionadas acima, pois envolve a atuação de outros agentes e instituições, bem como o trânsito complexo entre o Ministério da Educação e suas autarquias, as universidades, as editoras e as escolas.

Esse impasse centralização/descentralização repercute no próprio PNLD, uma vez que este se baseia em uma avaliação centralizada dos livros didáticos. Embora isto não impeça a autonomia do professor e da escola na escolha do material, limita seu leque de alternativas, pois o catálogo de possibilidades resulta de uma seleção realizada pela equipe do MEC.

E ainda que os grupos de avaliadores sejam compostos por especialistas das diferentes regiões, a produção dos livros está escandalosamente concentrada no Sudeste. No caso particular de sociologia, a maioria das editoras e dos autores é de São Paulo e do Paraná. Não houve nem um autor ou editora do Nordeste na primeira edição do PNLD (MEUCCI & BEZERRA, 2014, p.92).

Está ocorrendo, segundo Meucci e Bezerra, uma espécie de *nacionalização dos conteúdos escolares* que tem uma relação muito forte com a avaliação centralizada dos livros didáticos executada pelo PNLD.

No que diz respeito ao processo de escolha dos livros didáticos, existe outra questão, ressaltada por Neto, Almeida e Pessoa (2015). Refletindo sobre as percepções dos professores de Sociologia quanto à escolha e ao uso dos livros didáticos em seis escolas públicas da rede estadual do Ceará, eles observaram que: (1) os docentes foram enfáticos ao afirmarem que ter

---

provas” (FRAGA & MATIOLLI, 2015, p.60; grifo do original). *Sociologia para o Ensino Médio* é a exceção. Se bem que, para a rede privada, a editora Saraiva produz um material didático complementar, voltado principalmente para o ENEM, intitulado *Conecte*. A caixa contém um livro didático, um caderno de revisão e um caderno de competências.

acesso ao livro impresso possibilitou uma melhor orientação para a escolha da obra, embora o curto tempo para análise não permita maior intimidade com o material apresentado; (2) dos seis professores entrevistados, apenas três tiveram acesso ao Guia de Livros Didáticos e fizeram uma leitura do material durante o período de escolha. Os demais sequer sabiam de sua existência.<sup>30</sup>

O fenômeno da oligopolização do mercado editorial, reforçado pelo PNLD, gera uma concorrência desleal em que as pequenas editoras, por ausência de recursos, não conseguem enviar livros impressos para todas as escolas públicas das diversas regiões do país. A única editora que não utilizou a divulgação de seu livro em material impresso ficou com as últimas colocações “considerando a escolha nacional, com apenas 739 escolas de um total de 19.297 em todo o país (3,8%); e, no plano estadual, com 28 das 618 escolas (4,5%) que participaram da seleção em 2014 (NETO; ALMEIDA; PESSOA, 2015, p.171).<sup>31</sup>

#### 1.4. Conclusão

O Programa Nacional do Livro Didático tem muita força na definição do conhecimento oficial na medida em que contribui para delimitar a forma de exposição dos conteúdos a partir de uma opção curricular legalmente instituída.

No que diz respeito aos livros didáticos voltados para o Ensino Médio, duas exigências são fundamentais: a perspectiva da integração curricular por áreas do conhecimento e a forte ênfase no papel formativo do Manual do Professor.

Em relação aos livros didáticos de Sociologia – que participaram das duas últimas edições do Programa – pudemos começar a compreender o destaque que tem sido dado à interdisciplinaridade das Ciências Sociais. Mais adiante, analisarei outra questão importante: o modo como os livros didáticos apresentam a pluralidade teórica do campo das Ciências Sociais.

Todas as questões apresentadas neste capítulo reforçam a importância do livro didático como um *propositor de currículo*. Trata-se de um orientador legitimado do trabalho em sala

---

<sup>30</sup> Certamente, é um problema que o professor não tenha acesso ao Guia de Livros Didáticos. Porém, tal como Lajolo (1996), considero que nada é mais importante que a leitura do livro didático. “Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página” (LAJOLO, 1996, p.7).

<sup>31</sup> O livro em questão é *Sociologia para Jovens do Século XXI*, da editora Imperial Novo Milênio.

de aula porque já passou pela avaliação do campo recontextualizador oficial. Como auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, ele tem um caráter prescritivo, no sentido de que fornece um modelo de aula a ser seguido e define o que deve ser ensinado. Uma análise desse material pode ser útil na compreensão do modo como o conhecimento sociológico é recontextualizado pedagogicamente até chegar às salas de aula das escolas públicas brasileiras.

A análise dos conteúdos dos livros prossegue no próximo capítulo a partir de uma reflexão sobre uma importante categoria legitimadora da Sociologia no Ensino Médio: a *imaginação sociológica*.

## CAPÍTULO 2

### SOBRE A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

#### 2.1. A imaginação sociológica segundo Wright Mills

Se a importância de um texto pode ser aferida através de sua influência num certo espaço de debates, então o livro de Charles Wright Mills – *A imaginação sociológica* – tem realmente uma posição privilegiada. A imaginação sociológica, entendida como uma capacidade de raciocínio que, uma vez desenvolvida, nos possibilita compreender os vínculos entre nossas biografias e a história, entre questões individuais e questões sociais, passou a ser tão usual nos livros didáticos e trabalhos acadêmicos da área que mereceu uma menção no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012. Segundo os autores do documento, estaríamos presenciando a formação de um consenso a respeito do papel da Sociologia no Ensino Médio como “ferramenta capaz de produzir no aluno a *imaginação sociológica*” (BRASIL, 2011, p.14; grifo do original).

Embora não seja propriamente um consenso (apresentarei mais à frente uma voz dissonante no debate) é fato que esta categoria vem ganhando importância. Note-se que nem Sarandy (2004a), nem Takagi (2007) perceberam qualquer destaque à imaginação sociológica nos livros didáticos mais populares da década de 1990.<sup>32</sup> Por outro lado, quando se analisa os manuais dos professores dos livros aprovados no PNLD/2015, percebe-se que cinco (de um total de seis) se referem ao desenvolvimento da imaginação sociológica dos alunos como sendo um de seus objetivos básicos. O único livro que não faz menção ao desenvolvimento da imaginação sociológica dos alunos como um de seus objetivos, ao menos traz essa questão enquanto conteúdo a ser trabalhado no livro do aluno (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013). Antes de apresentar os textos que discutem a imaginação sociológica no Ensino Médio, é preciso retomar o texto de Mills para compreender sua força de atração.

O livro, publicado em 1959 – uma época de Guerra Fria e corrida armamentista – é uma defesa contundente de uma Sociologia atenta aos debates públicos mais importantes. Para Mills, a tarefa intelectual e política do cientista social era “deixar claros os elementos de inquietação e da indiferença contemporâneas” (MILLS, 1969, p.20), coisa que estava se

---

<sup>32</sup> Tomazi (2000, p.27-29), tendo Wright Mills como referência, já apontava a importância de se analisar as questões sociais, isto é, os problemas que transcendem o âmbito do indivíduo, da sua vida privada, por serem oriundos de relações sociais que se dão num plano mais amplo. Mas, naquela ocasião, este era um conteúdo como outro qualquer, relacionado com a discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, e não uma categoria legitimadora da disciplina no Ensino Médio.

tornando cada vez mais rara na Sociologia hegemônica nos Estados Unidos, perdida em questões abstratas, por um lado e burocráticas, por outro.

Escrito em tom polêmico, *A imaginação sociológica* tinha como adversários principais a “Grande Teoria” parsoniana e o “empirismo abstrato” representado por Lazarsfeld e seus seguidores. O estrutural-funcionalismo de Parsons é caracterizado por Mills como uma teoria formal, misteriosa e inacessível, que ergueu sua elaborada (e vazia) arquitetura conceitual sem buscar correlações empíricas. “O fato é que ela não se compreende com facilidade: suspeitamos que não seja totalmente inteligível. Trata-se, na verdade, de uma vantagem protetora, mas é uma desvantagem na medida em que seus *pronunciamentos* pretendem influir nos hábitos de trabalho dos cientistas sociais” (MILLS, 1969, p.34). O empirismo abstrato, por sua vez, se preocupou excessivamente com questões mínimas, passíveis de quantificação estatística para contratantes estatais e privados e negligenciou as relações entre estas questões e a estrutura social.

Ambas as perspectivas representavam alheamentos em relação à perspectiva clássica, que sempre priorizou – de muitas formas – a relação entre estrutura social e história. Tratava-se, portanto, de tomar posição<sup>33</sup> em favor de uma Ciência Social que reabilitasse os processos eruditos do artesanato intelectual e que, ao invés de extremamente especializada, se valesse de todos os departamentos acadêmicos à medida que o assunto em questão o exigisse. A pesquisa sociológica, ao invés de realizar-se de acordo com um conjunto de processos mecânicos rígidos, deveria desenvolver a imaginação sociológica: “*a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver as relações entre as duas*” (MILLS, 1969, p.13-14; grifos meus).

Um fato importante deve ser destacado: para Mills, o uso da imaginação sociológica jamais se restringiu à Sociologia enquanto uma disciplina acadêmica específica. “*Muito do que a frase significa para mim não encontra expressão nos sociólogos*” (MILLS, 1969, p.26; grifos meus). Mais do que isso: não se restringia ao conjunto dos cientistas sociais (antropólogos, historiadores ou cientistas políticos), pois poderia estar presente em trabalhos de jornalistas e literatos, por exemplo. Porém, como sociólogo, ele reconhecia que essa qualidade do espírito tinha sido evidenciada com mais frequência e intensidade pelos sociólogos clássicos e estava muito distante das escolas sociológicas predominantes nos Estados Unidos.

---

<sup>33</sup> “Minhas tendências não são, evidentemente, nem mais nem menos tendenciosas que as examinadas neste livro. Que as elas contrárias usem essa oposição para tornar suas tendências tão explícitas e reconhecidas quanto as minhas!” (MILLS, 1969, p.28).



As análises mais fecundas das sociedades contemporâneas não podem prescindir do uso da imaginação sociológica. Fenômenos como o desemprego, a guerra, o casamento e a vida na metrópole não podem ser compreendidos sem uma conexão entre as perturbações pessoais e as questões públicas:

Quando a estrutura econômica é tal que provoca depressões, o problema do desemprego foge à solução pessoal. Na medida em que a guerra é inerente ao sistema do Estado-nação e à industrialização irregular do mundo, o indivíduo em seu ambiente limitado é impotente – com ou sem ajuda psiquiátrica – para resolver os problemas que esse sistema, ou falta de sistema lhe cria. Na medida em que a família, como instituição, transforma as mulheres em adoráveis escravas e os homens em seus principais mantenedores e ao mesmo tempo dependentes, o problema de um casamento satisfatório continua a fugir a uma solução exclusivamente pessoal. Na medida em que a superdesenvolvida megalópole e o superdesenvolvido automóvel são características intrínsecas da sociedade superdesenvolvida, as questões públicas da vida urbana não serão resolvidas pela engenhosidade pessoal e pela riqueza particular (MILLS, 1969, p.16-17).

Ao invés de cair num formalismo que escorrega para o ininteligível, o trabalho intelectual deve elaborar novos conceitos somente quando se torna claro que isto amplia a escala da sensibilidade e estimula o raciocínio. Do mesmo modo, não deve se limitar aos ambientes de pequena escala – na esperança de, uma vez somados os resultados das pesquisas fragmentadas, atingir os conceitos de estruturas sociais mais amplas – e sim examinar as estruturas sociais para, assim, localizar muito ambientes menores. Ele também não deve desprezar os estudos comparativos, focando-se apenas em pequenas comunidades de uma determinada sociedade. Pelo contrário, deve explorá-los ao máximo, com o fim de obter uma visão mais completa possível das estruturas sociais nacionais.

A gama de autores considerados importantes no ensaio de Mills é bastante variada: Herbert Spencer, A. Ross, Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Mannheim, Karl Marx, Thorstein Veblen, Joseph Schumpeter, W. E. H Lecky, Max Weber entre outros. Todos eles, à sua maneira, procuraram analisar as questões sociais mais candentes de suas épocas, focando as ansiedades pessoais dos indivíduos a partir de fatos explícitos. Na visão de Mills, o que a imaginação sociológica faz é justamente demonstrar a necessidade de percepção de determinadas questões sociais como influentes na vida do indivíduo, e assim abrir caminho para uma intervenção mais consciente para resolver suas necessidades em ação conjunta com outros indivíduos que vivem a mesma situação. Nesta perspectiva, “o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas potencialidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele” (MILLS, 1969, p.12).

O que os clássicos deixaram de herança, em termos de metodologia, foi um *modo de proceder*, que busca questionar qual é a estrutura da sociedade em análise como um todo; quais são os seus componentes essenciais e como se relacionam; qual é a sua posição na história humana; qual a mecânica que a faz modificar-se; que variedades de homens predominam nela e no período em análise etc.

Seja qual for o objeto analisado, esses são questionamentos fundamentais para serem feitos pelos pesquisadores. Porém, ao se referir aos clássicos, Mills não apaga a diferença entre eles. Sua posição é a de que a Sociologia clássica nos deixou de herança três grandes tendências ou tradições de pesquisa, com possibilidades de sucesso e deformação.

A primeira tendência – relacionada com autores como Marx, Comte, Spencer e Weber – caminha no sentido de uma *teoria da história*, preocupada em, a partir da análise sistemática de materiais do passado, discernir os estágios do curso da história e as regularidades da vida social. Ela pode deformar-se quando os materiais da história humana são introduzidos à força, surgindo daí visões proféticas, geralmente sombrias, do futuro. Pensadores como Arnold Toynbee e Oswald Spengler são exemplos desta tendência em transformar uma teoria da história em camisa de força.

A segunda tendência – relacionada com autores formalistas como Simmel e Von Weise – caminha no sentido de uma teoria sistemática da natureza do homem e da sociedade. Ela ocupa-se de conceitos criados para a classificação de todas as relações sociais com o intuito de proporcionar uma visão de suas características supostamente invariáveis. Essa visão estática e abstrata dos componentes da estrutura social pode deformar-se, tornando-se um “formalismo complicado e árido, no qual a divisão dos Conceitos e uma interminável redistribuição tornam-se a principal tarefa” (MILLS, 1969, p.30). Isso acontece, por exemplo, com a “Grande Teoria” de Parsons.

A terceira tendência caminha no sentido de estudos empíricos dos fatos e problemas sociais contemporâneos. Ela tem longa tradição nos Estados Unidos – mesmo que até o início do século XX a influência de Comte, Spencer e da Sociologia alemã fossem grandes – e pode se degenerar numa série de pesquisas sobre fatos desconexos, e com frequência insignificantes. Isso aconteceu com a obra de autores como Paul Lazarsfeld e George Lundberg.

Esta terceira tendência está relacionada com uma posição teórica e política classificada como “practicalismo liberal”. Mas qual seria a relação entre uma posição política e uma opção teórica e metodológica? Para Mills, ainda que de uma forma difusa, o liberalismo também

informou a Sociologia e a Ciência Política nos Estados Unidos. O hábito bastante comum a grande parte dos cientistas sociais norte-americanos de tomar um detalhe empírico, ou um problema de pesquisa de cada vez, tem a ver com certa “teoria democrática do conhecimento”, segundo a qual todos os fatos e problemas sociais têm um grande número de pequenas causas. Mas também se relaciona com o interesse dos pesquisadores em solucionar os problemas sociais por meio de reformas esparsas, tal como pretendido pelo pensamento liberal dominante.

No praticalismo liberal, a relevância da pesquisa sempre acaba recaindo sobre os fenômenos que tendem para o equilíbrio harmonioso das sociedades. Como os fenômenos sociais são analisados sob a lógica do processo contínuo, as modificações de ritmo, bem como as revoluções são ignoradas ou simplesmente tomadas como indícios de patologia ou desajustamento. Quando degenera, tende a se transformar em um “praticalismo iliberal”, cuja preocupação com as reformas sociais a favor dos grupos que ocupam a última camada da sociedade – “o rapaz transviado, a mulher fácil, o trabalhador migrante, o imigrante não americanizado” – é substituída pelo trabalho a favor dos níveis mais elevados da sociedade, “em particular, dos círculos esclarecidos dos diretores e dos generais, que dispõem de bons orçamentos” (MILLS, 1969, p.107).

O sociólogo artesão e independente deve evitar, por um lado, tornar-se o “conselheiro dos príncipes”, o tecnocrata, o consultor e, por outro, adotar o papel do “rei-filósofo”, que aspira dominar o mundo. Enquanto o empirismo abstrato cumpre a função de “conselheiro dos príncipes”, a grande teoria assemelha-se ao “rei-filósofo” no domínio acadêmico. O sociólogo independente dirige-se igualmente aos públicos e aos líderes, mantendo, entretanto, certa distância de ambos.

Compreendo que esse distanciamento não significa a defesa da “neutralidade axiológica”, pois certos valores são, na perspectiva de Mills, *inerentes* à própria condição de existência das Ciências Sociais. Em primeiro lugar, o *valor da verdade*, da realidade, sem o qual não há sequer a possibilidade de se fazer ciência. A prática científica tem um significado político na medida em que vai contra o obscurantismo. Em um mundo como o nosso, de absurdos amplamente transmitidos, “praticar a ciência social é, em primeiro lugar, praticar a política de verdade” (MILLS, 1969, p.193-194). Em segundo lugar, há *o papel da razão nas questões humanas*. As Ciências Sociais só são socialmente úteis nas situações em que as suas descobertas e a exatidão de suas investigações são relevantes para as questões humanas. Em contextos sociais em que a razão não é valorizada, as Ciências Sociais não encontram espaço

para se desenvolverem.<sup>34</sup> Em terceiro lugar, temos a *liberdade humana*, com toda a ambiguidade de seu sentido. Aqui não se trata de um valor imutável. Cabe ao próprio cientista social contribuir para a o esclarecimento do ideal de liberdade a ser perseguido. Mas uma coisa é certa para Mills: o problema da liberdade é, em termos sociais, o problema de *como* são tomadas as decisões sobre o futuro das questões humanas e *quem* as toma.

A liberdade não é apenas a oportunidade de fazer o que queremos; nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas. A liberdade é, em primeiro lugar, a possibilidade de reformular as escolhas existentes, discuti-las – e então, a oportunidade de escolher. É por isso que a liberdade não pode existir sem um maior papel da razão humana nas questões humanas. Dentro da biografia do indivíduo, e dentro da história de uma sociedade, a tarefa social da razão é formular escolhas, ampliar o alcance das decisões humanas no processo histórico. O futuro das questões humanas não é apenas um conjunto de variáveis a serem previstas. O futuro é o que está por ser decidido – dentro dos limites, sem dúvida, da possibilidade histórica. Mas essa possibilidade não é fixa; em nossa época, os limites parecem realmente muito amplos (MILLS, 1969, p.189).

Burawoy considera que há um lapso na argumentação de Mills entre a *imaginação sociológica* (a conexão entre o ambiente social e a estrutura social, o micro e o macro) e a jamais descrita *imaginação política* que conectaria os problemas privados às questões públicas. Dentro da perspectiva pessimista de Mills em relação aos públicos não acadêmicos, explicitar os determinantes estruturais que dão origem aos problemas individuais pode gerar mais *apatia*, ao invés de estimular o surgimento de movimentos sociais transformadores, porque a própria ideia de público é problematizada e substituída pela ideia de massas. “Todas as obras dele apontam para o desaparecimento dos públicos, devido à ascensão da sociedade de massas” (BURAWOY, 2009, p.168). Em *A imaginação sociológica*, Mills chega a observar que as pessoas que não partilham das convicções predominantes não são radicais nem reacionárias e sim *inacionárias*, por não conseguirem adquirir novas convicções. “Se aceitarmos a definição grega do idiota como um homem totalmente privado, poderemos concluir então que muitos cidadãos de muitas sociedades são realmente idiotas” (MILLS, 1969, p.50).

A falta de mediação entre a imaginação sociológica e a imaginação política no livro estaria relacionada, segundo Burawoy, com o fato de que Mills não aderiu à ideia do intelectual orgânico capaz de driblar a mídia e de se engajar diretamente com seus públicos

---

<sup>34</sup> Indo nessa direção, as autoras de *Tempos modernos, tempos de Sociologia* salientam que esta ciência “representa um campo de conhecimento que depende da liberdade de pensamento, do exercício da razão e da controvérsia, da possibilidade de manifestação de ideias distintas e muitas vezes opostas. Essa condição foi alcançada na Europa do século XIX, e desde então os sociólogos estão entre aqueles que lutam para que ela jamais desapareça” (BOMENY et al, 2013, p.23).

porque isto supostamente comprometeria sua independência.<sup>35</sup> Certamente, *A imaginação sociológica* não é um livro que defende uma Sociologia pública orgânica, em que o sociólogo, trabalhando em íntima conexão com determinado público visível (movimentos sindicais, associações de bairro, organizações de direitos humanos etc.), dialoga com os mesmos, numa relação de educação mútua. Trata-se, como salienta Burawoy em outro livro (BRAGA & BURAWOY, 2009), de uma Sociologia crítica, preocupada em examinar os fundamentos – tanto explícitos como implícitos, tanto normativos como descritivos – da Sociologia profissional. Esta Sociologia crítica coloca questões importantes, tais como: Sociologia para quem? Isto é, para que públicos nós nos dirigimos quando produzimos nossos trabalhos? Sociologia para quê? Devemos nos preocupar com os fins da sociedade ou apenas com os meios para alcançarmos aquele fim? Porém, mesmo quando se dirige a uma audiência não acadêmica, está mais preocupada em ensinar do que aprender. Mills chega a ser irônico em relação a uma perspectiva mais militante. Sua defesa do papel da razão não deveria ser confundida com “bater a cabeça na parede, tomar o próximo avião para o local onde ocorre uma crise no momento, candidatar-se ao Congresso, comprar um jornal, morar com os pobres, subir num caixote para discursar” (MILLS, 1969, p.208). Embora estes tipos de postura sejam compreensíveis e admiráveis em certas circunstâncias, relacionam-se com papéis que o cientista social não pode aceitar como sua atividade normal, pois isto seria o mesmo que evidenciar a sua descrença na promessa da Ciência Social e no papel da razão nas questões humanas. O que o cientista social deve fazer? Prosseguir no seu trabalho, evitando fomentar a burocratização da razão e do discernimento.

*A imaginação sociológica* é um livro permeado por esta tensão entre a convicção do autor de que os cientistas sociais podem se comunicar com o público não acadêmico a partir de uma linguagem ao mesmo tempo rigorosa e inteligível e a desconfiança na capacidade desse mesmo público de se apropriar do conhecimento sociológico e transformar a realidade. Há o risco de que a tarefa intelectual e política dos cientistas sociais – a de deixar claros os elementos de inquietações e da indiferença contemporâneas – não encontre eco fora da academia. Nessa situação, Mills acaba por enfatizar o papel dos cientistas sociais como educadores dos cidadãos para o desenvolvimento da democracia.

---

<sup>35</sup> Para Burawoy, Mills muda de posição em seus últimos escritos, tornando-se um intelectual público. Dois trabalhos importantes, mas fora dos moldes sociológicos tradicionais, marcam sua última fase. *As causas da Terceira Guerra Mundial* é um diagnóstico do modo pelo qual as elites no poder das superpotências (EUA e URSS) encabeçavam a aniquilação humana. *Escuta ianque!*, trabalho escrito após sua passagem por Cuba em 1960, é uma análise da revolução cubana – entendida como uma alternativa ao capitalismo baseada no planejamento econômico, na reforma agrária, na expansão do Ensino Básico etc. – e uma crítica ao imperialismo estadunidense.

O que é a democracia? Para ele, é mais do que o poder e a liberdade dos cidadãos de modificar a lei segundo regras acordadas. Significa também “certa forma de autocontrole coletivo sobre a mecânica estrutural da própria história” (MILLS, 1969, p.129). Nesse sentido, os cientistas sociais devem insistir no estudo dos limites estruturais da decisão humana numa tentativa de encontrar *um ponto de intervenção efetiva* a fim de saber o que pode e deve ser modificado, para que se amplie o papel da decisão explícita no processo histórico.

Quais seriam as *tarefas educativas* dos cientistas sociais? Primeiro, diante daqueles que têm poder e estão conscientes disso, atribuir diferentes medidas de responsabilidades pelas consequências estruturais de seus atos e omissões. Segundo, dirigir as descobertas científicas àqueles cujos atos têm mais consequências, mas que não parecem estar conscientes das mesmas. E na medida em que eles se tornem conscientes de seus atos, atribuir-lhes responsabilidades. Terceiro, revelar para os que não dispõem regularmente do poder de decisão – e cujas consciências se limitam aos seus ambientes cotidianos – o sentido que as tendências e decisões estruturais têm para suas vidas e o modo como as questões públicas os afetam. A ciência deve também expor a esse terceiro grupo o que descobriu em relação aos atos dos mais poderosos. Na síntese de Mills:

A tarefa política do cientista social, como a de qualquer educador liberal – é traduzir continuamente as preocupações pessoais em questões públicas, e estas em termos de seu sentido humano para uma variedade de pessoas. É sua tarefa evidenciar em seu trabalho – e, como educador, também em sua vida – esse tipo de imaginação sociológica. E é seu objetivo cultivar tais hábitos intelectuais entre os homens publicamente expostos a ele. Perseguir tais fins é proteger a razão e a individualização, e fazer deles os valores predominantes de uma sociedade democrática (MILLS, 1969, p.203).

## **2.2. Pensamento crítico, pluralidade teórica e mediação didática**

Nesta seção, vou apresentar alguns textos produzidos nas duas últimas décadas que refletem acerca do papel da Sociologia no Ensino Médio. Produzidos em um momento em que os debates sobre o retorno da Sociologia aos currículos escolares estavam ganhando força, estes textos buscam responder, cada um à sua maneira, a questão: para que serve a Sociologia escolar? A preocupação de delimitar um espaço para a Sociologia nas escolas desemboca em reflexões de ordem didática e epistemológica interessantes para o entendimento do modo como a imaginação sociológica se torna uma das categorias *aglutinadoras* da comunidade que atua na área do ensino de Sociologia.

Ileizi Silva, em um minicurso do *Simpósio Estadual de Sociologia*, realizado em 2005, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, explica que a *imaginação sociológica* é um título sugestivo para pensarmos o ensino de Sociologia aos adolescentes, jovens e adultos que estão no Ensino Médio. Em uma clara alusão a Mills, ela observa que “o ofício do professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo de sua vida” (SILVA, I. F., 2005, p.2) a fim de se servir melhor do acervo de conhecimento acumulado em sua área de atuação para construir seus métodos de ensino.

Para Silva, a atuação dos professores de Sociologia deveria estar pautada no saber acumulado da Sociologia e nas necessidades contemporâneas da juventude, da escola e do Ensino Médio. “Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos” (SILVA, I. F., 2005, p.2).

Concordando com Silva, Oliveira e Costa (2013) defendem que as teorias sociológicas clássicas não precisam ser negligenciadas. Ao contrário, o professor deve utilizá-las como uma forma de dialogar de um modo mais sistemático com as pré-noções dos alunos, a fim de possibilitar aos mesmos uma aprendizagem mais significativa. “As aulas de Sociologia devem ser diferentes daquelas que vimos na graduação – que são, muitas vezes, aulas expositivas com alto grau de abstração. Mas também não devem ficar apenas no nível concreto dos fatos cotidianos” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.407 do MP). Trata-se de *trabalhar o senso comum dos alunos e ao mesmo tempo desenvolver uma visão crítica deste*.

Tanto Silva quanto Fernandes e Costa concordam que o ensino das teorias clássicas estimula o desenvolvimento de um raciocínio sociológico, pertinente para a localização dos alunos no mundo moderno, desde que não se confunda com uma história da Sociologia ou das ideias sociológicas.

Os autores de *Sociologia para Jovens do Século XXI*, ao relatarem suas experiências na Educação Básica, observam que enquanto se limitaram a apresentar conceitos e textos acadêmicos, sem levar muito em conta a necessidade de pedagogização dos conteúdos produzidos pela Sociologia (contando “histórias para sociólogos”) obtiveram resultados catastróficos, “pois os alunos não conseguiam assimilar os conteúdos e a sociologia aparecia como mais uma disciplina ‘maçante’, que era necessário superar para ter o diploma ao final do ensino médio” (OLIVEIRA & COSTA, 2009, p.165-166). A própria ideia de produzir um livro didático com uma linguagem mais próxima da realidade dos estudantes – sem deixar de

ser crítico, dinâmico e problematizador das noções de senso comum – esteve atrelada à preocupação de despertar neles o gosto pela leitura e pela pesquisa.

Tomazi, em artigo escrito com Lopes Júnior em 2004, observa que a preocupação dos professores de Sociologia no Ensino Médio deve ser desenvolver o pensamento sociológico dos alunos sobre temas e situações nos quais eles estão envolvidos e desejosos de discutir, mais do que pura e simplesmente apresentar conceitos clássicos de autores clássicos:

Defendo isso mesmo sendo autor de livros para o Ensino Médio. Acredito que estes livros devem ser repensados, pois são muito rígidos na sua forma de transmitir conhecimentos. Espero que nos próximos anos talvez eu possa escrever levando em conta mais os possíveis leitores do que o jargão acadêmico. Penso ser possível manter o rigor conceitual com uma linguagem mais próxima dos jovens do século XXI (LOPES JR. & TOMAZI, 2004, p.73).

A crítica (que é também uma autocrítica) de Tomazi à rigidez dos livros didáticos na apresentação das teorias e conceitos das Ciências Sociais e na linguagem excessivamente acadêmica tem relação com alguns artigos e dissertações que vinham sendo produzidos naquele contexto. Em outro texto, o autor de *Sociologia para o Ensino Médio* afirma que a disciplina escolar Sociologia não visa formar “mini-cientistas” ou “proto-sociólogos” e sim “dar elementos para que os jovens que estão no ensino médio possam ter uma imaginação sociológica, conforme fala C. Wright Mills ou desenvolver a ‘apercepção’ como bem afirma Louis Dumont” (TOMAZI, 2007, p.59). É nítida a semelhança com a posição de Sarandy, defendida em sua dissertação e em artigo publicado no mesmo ano (SARANDY, 2004a e 2004b).

Analisando livros didáticos utilizados na década de 1990 (alguns produzidos ainda na década de 1980)<sup>36</sup>, Sarandy (2004a) observou que eles apresentavam uma *Sociologia de dupla face*. De um lado a disciplina científica, dos conceitos, teorias e da análise histórica; de outro a Sociologia que se refere aos problemas sociais da atualidade, com forte preocupação em formar o “cidadão crítico” e participativo.

Esta *tensão* existente nos manuais do fim do século XX entre uma Sociologia assumida como ciência explicativa da sociedade e sua intenção interventora, que parte do pressuposto da capacidade dos indivíduos serem agentes políticos, seria acompanhada de dois vieses. O primeiro é o *academicismo* na exposição dos conteúdos, que reproduz um modelo típico da graduação em Ciências Sociais: iniciação do curso pela descrição da história da Sociologia, seguido pela apresentação dos clássicos, etc. com o intuito de demarcar espaço no

---

<sup>36</sup> Os livros didáticos analisados na dissertação de Sarandy foram os seguintes: *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos Oliveira; *Sociologia*, de Paulo Meksenas; *Iniciação à Sociologia*, coordenado por Nelson Dacio Tomazi e *Curso de Sociologia e Política*, de Benjamim Marcos Lago.



campo escolar afastando-se da perspectiva segundo a qual um curso de Sociologia no Ensino Médio seria uma mera aula de atualidades. O segundo é a *expectativa missionária* em relação à disciplina: a Sociologia aparece como uma ciência capaz de conscientizar a massa estudantil, objeto do conhecimento sociológico competente. Há uma exaltação da importância da Sociologia como disciplina escolar pela sua capacidade de explicar o Brasil e apontar os rumos de desenvolvimento tidos por melhores e mais justos (SARANDY, 2004a).

Esses dois *vieses* acabaram contribuindo para a baixa qualidade do ensino de Sociologia e para a sua pouca legitimidade social. O primeiro porque falhou no processo de construção de uma disciplina escolar adaptada à realidade do estudante de Ensino Médio. O segundo porque fez com que as perspectivas teóricas e ideológicas dos autores passassem por cima da pluralidade do campo sociológico, reduzindo o ensino de uma disciplina específica ao ensino de uma ideologia específica, dotada de valor de verdade. Para ele, qualquer ciência “deveria ser apresentada como sempre e necessariamente provisória, uma instituição social e histórica; do contrário, estaremos sendo dogmáticos e desonestos em relação a nossa ciência, quando não ensinando ideias falsas” (SARANDY, 2004b, p.117).<sup>37</sup>

Muitas vezes, dentro dessa perspectiva encontrada nos livros didáticos analisados por Sarandy, a percepção do aluno sobre o mundo social pode não estar sendo modificada. Por exemplo, fazer a crítica do capitalismo e das desigualdades dele decorrentes não garante ao professor que o aluno esteja compreendendo a realidade a partir de um prisma novo. “O que garante, para usar um termo pouco adequado, mas de fácil compreensão, que o aluno que concorda com as ideias sobre a desigualdade social levantadas pelo professor, não esteja mesmo assim lançando mão do ‘senso comum’ e da evidência empírica?” (SARANDY, 2004b, p.129).

A crítica de Sarandy aos manuais é, portanto, de ordem didática e político-ideológica. Ele observa que mesmo que haja concordância que “a disciplina deve se fundar em certos valores políticos ou que deve assumir uma postura política – seja ela qual for – não deve eliminar a preocupação com a aprendizagem, com a qualidade do ensino e com a honestidade intelectual” (SARANDY, 2004b, p.117). Porém, entendo que os mesmos questionamentos que ele direciona aos livros didáticos que analisou, podem ser direcionados aos seus escritos, já que a defesa de uma disciplina escolar não pode prescindir de argumentos baseados em certos valores. No artigo que estou sintetizando, Sarandy (2004b) apresenta argumentos

---

<sup>37</sup> A crítica ao “dogmatismo” parece se referir, principalmente, ao marxismo: “Há um esquema lógico orientando a construção dos textos e das narrativas históricas dos manuais em que predomina teoricamente o pensamento marxista” (SARANDY, 2004a, p.120).

favoráveis à Sociologia no Ensino Médio que estão baseados não apenas no desenvolvimento da percepção sociológica<sup>38</sup> que permita ao aluno – a partir da compreensão de outras realidades sociais – compreender a sua sociedade e o modo como ela o influencia. Ele faz um apelo à contribuição da Sociologia para a formação de mentalidades democráticas:

Vivemos a herança de um difícil processo de transição para a democracia e por isso é imprescindível que a escola assuma seu papel neste processo, preparando as crianças e os jovens para o exercício consciente e responsável da vida democrática e minorando os efeitos sociais de toda uma geração educada para a passividade e o embotamento do pensamento crítico e comprometido. Para que isso ocorra, além de exigências político-institucionais é de fundamental importância a introdução, nas instituições escolares, de um tipo de reflexão e pesquisa que se pautem no conhecimento das Ciências Sociais e que oriente a formação de nossos alunos para o fortalecimento da democracia enquanto valor social fundamental e para a sua construção a partir da vida cotidiana (SARANDY, 2004b, p.124).

Chega, inclusive, a afirmar que a Sociologia fortaleceria nos educandos “o comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive” (SARANDY, 2004b, p.124). Isto me leva a perguntar: O que garante ao professor que seu aluno está realmente compreendendo a realidade a partir de um prisma novo? O que garante que o aluno que concorda com as ideias sobre valorização da democracia não esteja lançando mão do “senso comum”? Com base nesses argumentos não estaríamos *também* reproduzindo uma Sociologia de dupla face, ao mesmo tempo “científica” e “missionária”? Sarandy *desloca* o problema do conteúdo a ser ensinado para a forma do ensino: “*seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para se atingir o fim, que é o desenvolvimento da percepção sociológica*” (SARANDY, 2004b, p.127; grifos meus).

Dentro dessa linha argumentativa, o fundamental para a Sociologia no Ensino Médio não é agarrar-se a uma perspectiva teórica a fim de ensiná-la como verdade, de modo a guiar os estudantes no rumo das mudanças tidas como melhores e mais justas. Mais importante do que o conteúdo é a forma como se trabalha o conhecimento. Isto é que vai permitir ao estudante *ir além do senso comum*. Até mesmo porque a Sociologia escolar ainda carece de justificativas propriamente pedagógicas para se estabilizar no currículo.

Embora concorde com a posição de Sarandy a respeito da falta de reflexão propriamente pedagógica nos manuais dos anos de 1980 e 1990, Ileizi Silva (2006) vê a valorização dos conteúdos clássicos do bacharelado de outra forma: eles representam uma

---

<sup>38</sup> Com base em Louis Dumont, Sarandy observa: “Somente com o devido distanciamento de nossa própria sociedade e por meio de um olhar comparativo podemos perceber que nossa visão de mundo é mais uma entre tantas outras igualmente legítimas, resultantes do fato de que outros homens, de distintos lugares e tempos, organizam-se e vivem de maneiras diferentes da nossa. [...] Talvez aí esteja a grandeza do estudo e ensino da Sociologia: rasgar os véus das representações sociais e compreendê-las sob uma nova ótica, elas próprias como produtos sociais” (SARANDY, 2004b, p.127).

estratégia muito importante de demarcação das Ciências Sociais na escola, uma área que durante muito tempo esteve diluída ou apagada em outras disciplinas<sup>39</sup>:

Como demarcar o espaço da Sociologia no ensino médio senão pelo caminho do restabelecimento dos seus conhecimentos científicos nas escolas? O discurso crítico do ensino de Sociologia tem sido reiterado para indicar a necessidade de uma discussão pedagógica da Sociologia no ensino médio. De fato, não há uma tradição dessa discussão nas Ciências Sociais/Sociologia, contudo, isso não significa negar os conteúdos clássicos. Nenhuma disciplina tradicional das escolas faz isso nas propostas e nos manuais. Ou seja, uma coisa é pensar pedagogicamente a Sociologia para jovens e adolescentes, outra coisa é relativizar seus marcos fundadores, seus conceitos, ou sua tradição clássica. Na Matemática, na Física, na Química, na Biologia, não se vê esse tipo de conduta, apesar da tradição pedagógica existente, do uso de manuais e dos muitos anos de presença nos currículos (SILVA, I. F., 2006, p.262).

Em artigo mais recente, escrito com Miglievich-Ribeiro, Sarandy reafirma seus principais argumentos, mas acrescenta menções à imaginação sociológica como categoria capaz de oferecer uma forma de trabalho com os conteúdos sociológicos de uma maneira mais apropriada ao Ensino Médio. Ele ressalta, mais uma vez que, “*seja qual for o conteúdo, ele será sempre um meio para se atingir o fim: o desenvolvimento da perspectiva e da imaginação sociológica*” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.41-42; grifos meus), mas incorpora argumentos de cunho político na explicação sobre o papel da Sociologia na formação dos estudantes.

Há um destaque para o fato de que a transformação dos saberes científicos em saberes escolares implica em algum grau de *diferenciação* (e criação de identidades) entre as disciplinas. “Disciplinas possuem fronteiras dadas, antes de tudo por divisões políticas internas e, em se tratando de Ensino Médio, *é preciso criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a Sociologia se desejamos sua presença nesta dimensão do ensino*” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.25; grifos meus).

Mas em que exatamente a Sociologia se distingue das outras disciplinas? Para os autores, não é suficiente relacionar a Sociologia com a preparação dos estudantes para o trabalho e a cidadania, tal como aparece na LDBEN. Estes são objetivos gerais para o conjunto das disciplinas do Ensino Médio. Educar para uma consciência crítica e para o exercício da cidadania é objetivo da escola.

---

<sup>39</sup> A autora defende que o que é mais determinante para a análise do processo de intermitência da Sociologia nos currículos escolares é o tipo de currículo predominante. Este, por sua vez depende da concepção dominante da educação, da sociedade e do Estado em cada contexto histórico. Os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implantar. Dos quatro tipos de currículo encontrados por ela ao longo da história da educação no Brasil (clássico-científico, tecnicista, das competências e científico), o mais propício ao ensino de Sociologia seria o científico (cf. SILVA, I. F., 2007).

Seguindo Bourdieu, eles pensam o professor de Sociologia no Ensino Médio como intelectual, como cientista que analisa o campo social e a posição dos atores sociais no infindo processo. Uma aula de Sociologia na escola básica deve permitir a reflexão sobre seus próprios pressupostos: a seleção de certos temas e conceitos e não outros, por exemplo. O docente deve desconfiar dos seus saberes para que as aulas de Sociologia não se tornem *pregações dogmáticas*. “Trata-se, portanto, de levar ao centro da reflexão as lutas pelo enunciado do conhecimento verdadeiro” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.29).

Além disso, as aulas de Sociologia devem ser o espaço para o estranhamento e a desnaturalização. Nesse sentido, deve-se ressaltar a importância dos clássicos (e dos contemporâneos) como a “fonte a partir do qual construiremos um discurso apropriado, razoável, e convincente sobre a presença do saber sociológico nas escolas básicas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.32). Porém, os conteúdos trabalhados pelos clássicos não são importantes em si mesmos. O fundamental é que se promova no aluno uma *nova atitude cognitiva*, um acréscimo de imaginação sociológica a partir da crítica das nossas *adesões primárias* aos valores e instituições, que nunca são naturais, nem partes de uma realidade sem sujeito.

O professor de Sociologia não seria, neste sentido, nem um árbitro imparcial da realidade humana, nem alguém que fala senão a partir de uma posição que permite conhecer. Sua fala se dá a partir da posição da Ciência e é a partir dela que permite a crítica ao estabelecido como verdade dada, como conhecimento construído, posição que, ao se revelar aos seus próprios alunos, permite-lhes que assumam, eles próprios, a condição de sujeitos do conhecimento e seus sujeitos históricos. Trata-se, portanto, de propiciar a aprendizagem da *imaginação sociológica* pela *experiência de imaginação sociológica*. É aí que as condições da crítica se farão presentes. A imaginação sociológica é exatamente o tipo de aprendizagem que pretendemos desenvolver em nossos alunos com o ensino de Sociologia (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.34).

O conhecimento sociológico dispõe de uma dimensão política, pois ao evidenciar os dispositivos de dominação existentes na sociedade (e na própria escola), permite aos dominados quebrarem o efetivo monopólio de um único grupo sobre a determinação das representações sobre a realidade. A consciência crítica dos alunos não é, portanto, decorrência do quanto conseguem reproduzir os conteúdos dos autores clássicos ou de discursos críticos ao capitalismo. A reprodução em si é um afastamento de todo intento de imaginação sociológica. Para os autores, se pretendemos que o ensino da disciplina contribua para a emancipação humana, devemos começar “por incluir o aluno como sujeito participante e crítico dos processos de *produção da verdade científica*, o que significa que uma aula de

Sociologia não pode se permitir ser uma explanação de conceitos acabados ou dogmas” (MIGLIEVICH-RIBEIRO & SARANDY, 2012, p.38; grifos meus).

Além disso, o caráter político da disciplina não deve fazer sombra ao fato de que o conhecimento sociológico é importante em si mesmo, porque integra o saber produzido no processo civilizador das sociedades modernas e permite ao aluno a compreensão dos fenômenos sociais dos quais participa diretamente ou que têm relevância para sua vida individual ou familiar. O caráter educacional da Sociologia se expressa na socialização do aluno num conhecimento acumulado pelas Ciências Sociais (e pela tradição das Humanidades) acerca da realidade social.

Com esses argumentos, Sarandy e Miglievich-Ribeiro querem demonstrar que é possível um ensino de Sociologia que não seja transformado em algo quase puramente técnico, ou num ensino bacharelesco ou em aulas de politização, quase panfletárias. Ao invés disso, trata-se de fazer com que o aluno possa apropriar-se de um modo de pensar através do contato com diferentes conceitos (e seus quadros teóricos) que servem como ferramentas da pesquisa sociológica, de seus métodos e da construção de seus resultados.

Importante notar o vínculo que os autores estabelecem entre o desenvolvimento da imaginação sociológica e os processos de estranhamento e desnaturalização da realidade social. Ambas as categorias se tornaram recorrentes nos debates sobre os sentidos da Sociologia no Ensino Médio por ocasião da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e a partir daí passaram a ser utilizadas largamente pelos livros didáticos.<sup>40</sup>

Publicado em um contexto em que a disciplina ainda não era obrigatória em nível nacional, o texto das OCEM de Sociologia posiciona-se claramente em desacordo com alguns dos pressupostos dos PCN, tais como o ensino por competências e habilidades, a linguagem excessivamente acadêmica, a proposta de se colocar os conteúdos dentro de eixos fundamentais escolhidos arbitrariamente e a discussão sobre o papel da Sociologia na escola a partir da ênfase na formação do cidadão (cf. TOMAZI, 2007, p.591-592). Sobre este último aspecto, o documento afirma que a mais imediata justificativa para a introdução da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio é o papel que esta desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. “Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa

---

<sup>40</sup> Até mesmo porque o edital do PNLD segue o mesmo caminho. No Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012, a desnaturalização é citada quatro vezes (cf. BRASIL, 2011, p.7, 13, 15 e 30).

expectativa” (BRASIL, 2006, p. 109). A perspectiva de formar o cidadão não pode ser desvinculada do caráter científico da Sociologia, pois mesmo quando se trata de promover certos valores, como a tolerância, existe a necessidade de demonstrar a maior racionalidade dos mesmos diante dos costumes, das tradições e do senso comum.

Mas o que significa desnaturalizar e estranhar a realidade social? A desnaturalização, segundo o documento, é o processo pelo qual as Ciências Sociais demonstram que os fenômenos sociais (as instituições, os modos de vida, a estrutura social, a organização política, etc.) e as suas conseqüentes explicações e concepções não são instituídos pela natureza, mas pela ação humana histórica e culturalmente situada.<sup>41</sup> E o estranhamento, inerente às ciências em geral, é o ato de problematizar certos fenômenos tidos como corriqueiros, ordinários, triviais e imediatamente conhecidos. Estranhar é colocar em questão as explicações de senso comum.<sup>42</sup>

A defesa da desnaturalização e do estranhamento aparece nas OCEM como uma forma de legitimar um espaço para a Sociologia no currículo do Ensino Médio. Embora valorize a interdisciplinaridade, o texto destaca a necessidade de a Sociologia se consolidar não apenas como um conhecimento presente nas escolas por meio de outras disciplinas (Geografia e História, por exemplo), mas como uma disciplina escolar específica, com conteúdos também da Ciência Política e da Antropologia. Isto porque, em primeiro lugar, não se pode reduzir um conhecimento a outro, como já observara Durkheim. Em segundo lugar, ainda que a História e a Geografia trabalhem questões relacionadas com conteúdos das Ciências Sociais, isto não significa um tratamento dos temas a partir de uma perspectiva específica da Sociologia, da Antropologia ou da Ciência Política:

[...] quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é *preservar* a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das *relações sociais*. Há aqui, como diria Durkheim, *algo a mais* – e sua explicação, sua significação e seu sentido vão depender das teorias das Ciências Sociais, variando de autor para autor, tal como acontece no campo das Ciências Humanas (BRASIL, 2006, p.112).

---

<sup>41</sup> “As Ciências Sociais desmistificam ideias, concepções e preconceitos acerca das relações sociais e dos acontecimentos políticos, culturais, econômicos e religiosos. Por meio do processo de desnaturalização, ela demonstra que fenômenos aparentemente naturais têm caráter social e histórico, isto é, são produtos de relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.150).

<sup>42</sup> O estranhamento – enquanto uma forma de espanto diante de uma realidade desconhecida e de resistência às explicações fáceis do senso comum – é “uma sensação de agradável incômodo, pois revela a vontade de saber mais e compreender algo. É uma forma superior de duvidar” (TOMAZI, 2013, p.374 do MP).

Categorias abrangentes como a imaginação sociológica, o estranhamento e a desnaturalização são úteis porque colocam o debate sobre a perspectiva teórica a ser adotada em segundo plano e *realçam* aquilo que deve ser visto como comum às Ciências Sociais enquanto tais. Em primeiro plano passa a estar a forma como qualquer conceito sociológico deve ser trabalhado na escola. Sempre que o conteúdo volta para o primeiro plano, as divergências aparecem com força. Em alguns textos a própria escolha de uma perspectiva teórica por parte dos professores, autores de livros didáticos ou formuladores de currículo é interpretada como uma *visão dogmática* das Ciências Sociais.

No edital do PNLD/2015, a Sociologia é caracterizada como uma disciplina escolar que representa um conjunto de conhecimentos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. Os fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidades são vistos no documento como indissociáveis e fundamentais para a “alfabetização científica”<sup>43</sup> dos alunos a partir de uma perspectiva desnaturalizada e crítica da vida social. Busca-se avaliar, dentre outras coisas, se a obra didática “apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais *não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo*” (BRASIL, 2013a, p.57; grifos meus).<sup>44</sup>

Meucci (2013), analisando os livros didáticos que concorreram ao PNLD/2012, os critica duramente por se preocuparem com prescrições de conduta politicamente corretas e por denunciarem as injustiças sociais. Enfatizando o papel dos manuais enquanto rotinizadores do conhecimento científico de referência, a autora acaba vendo a associação entre a disciplina escolar e certos valores como uma “normatização” que atrapalha a radicalidade do argumento propriamente sociológico:

Refletir sobre as condições sociais que fundamentam as condutas humanas (até as mais condenáveis) e demonstrar os mecanismos de produção e reprodução da complexa estrutura social que independem da vontade individual são tarefas pouco enfrentadas pelos livros de sociologia. A normatividade parece limitar as indagações propriamente sociológicas. É possível ao menos formular a hipótese de que o tom prescritivo da sociologia escolar se fundamenta em certo temor de levar a interpretação sociológica ao seu limite. Com certo exagero, podemos aqui dizer que a *interpretação sociológica por excelência* é indesejada na escola. Atualmente, entretanto, não é temida sob a acusação de estar compromissada com um projeto político à esquerda, mas pela radicalidade da reflexão sociológica, pelos imaginados efeitos sociais desta forma de inteligibilidade que não prevê respostas fáceis e confortantes sobre os nexos, limitações e possibilidades da relação indivíduo e sociedade (MEUCCI, 2013, p.77; grifos meus).

---

<sup>43</sup> Entendida como a formação no estudante das condições propícias para o domínio dos métodos, linguagem, cânones e controvérsias de um campo científico.

<sup>44</sup> Os critérios específicos para a avaliação dos livros didáticos de Sociologia foram os mesmos no PNLD/2012 e no PNLD/2015.

A conclusão de Meucci é que “*nem ontem nem hoje a sociologia escolar conquistou o estatuto de ciência*”, pois nos livros didáticos “a atitude científica de dúvida radical seguida da racionalização, o esforço de *perscrutar um mesmo objeto sob diferentes olhares*, não é propriamente levado a efeito” (MEUCCI, 2013, p.79; grifos meus).<sup>45</sup>

Neste tipo de análise parece não haver espaço para a reflexão sobre a Sociologia escolar como *discurso recontextualizado*, que incorpora demandas e valores extra-acadêmicos. Tudo que está fora dos critérios estritamente acadêmicos de relevância científica é visto com estranheza.<sup>46</sup> O fato de que os livros didáticos também são produzidos levando em conta alguns objetivos pedagógicos e utilitários é negligenciado.

Para “desnaturalizar” um julgamento como este de Meucci, é interessante recorrer a trabalhos de outras áreas. Gomes (2008), analisando o tema da Ecologia nos livros didáticos de Ciências produzidos para o Ensino Fundamental, mostra que as perspectivas utilitárias também estão presentes nesta disciplina escolar e que isto significa, em alguns casos, a adesão a finalidades educacionais completamente distintas das finalidades acadêmicas. Os conhecimentos oriundos da Ecologia Biológica, por exemplo, podem assumir configurações escolares próprias, em que o mais importante a ser ensinado aos alunos já não é compreensão das relações de transferência de matéria e energia nos ecossistemas, mas fazer com que os jovens construam disposições favoráveis ao gosto pelo natural, aos cuidados com a alimentação e a atitudes de preservação do meio ambiente. Tais disposições podem ser estimuladas de muitas maneiras:

Assim, inserir o estudo de aspectos da zoologia no interior dos ambientes naturais favorece aspectos de afetividade e proximidade com os animais. Por outro lado, conjugar anatomia e fisiologia comparadas com os estudos de uma ecologia alimentar é uma forma de valorizar os hábitos para uma alimentação saudável em conjunção com um ambiente saudável. Por fim, a ecologia tratada como uma ciência útil descaracteriza-a como ciência, mas possibilita outros tipos de apropriação para o ensino como, por exemplo, para uma construção em torno de conceitos como o de conservação da biodiversidade ou de valores de mudança de hábitos como aqueles em relação ao consumo e ao lixo (GOMES, 2008, p.218).

O fato de as disciplinas escolares poderem se constituir a partir de um caráter mais utilitário tem sido visto com bastante desconfiança por muitos pesquisadores da área do ensino de Sociologia. Como se isso descaracterizasse o conhecimento produzido pelas

---

<sup>45</sup> Os livros das décadas de 1930 e 1940 foram analisados por Meucci em sua dissertação de mestrado e em uma série de artigos (cf. MEUCCI, 2000; 2001; 2007).

<sup>46</sup> Nesse texto, especificamente, Meucci defende uma Sociologia escolar que se aproxima muito daquilo que Motta (2012) chama de moldes academicistas: “Por ‘moldes academicistas’ me refiro a um ensino escolar de Sociologia muito próximo ao ensino das Ciências Sociais na realidade universitária (campo intelectual/campo da produção do discurso), ou seja, com alta valorização dos aspectos mais técnicos da cientificidade, ou seja, uma Sociologia que não tenha passado por muitas recontextualizações até chegar aos bancos escolares do ensino médio” (MOTTA, 2012, p.54).



disciplinas científicas de referência e colocasse a legitimidade da disciplina escolar Sociologia em xeque.

Montez (2015) procurou apreender quais elementos configuram os projetos de socialização política<sup>47</sup> dispostos nas disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Sociologia, duas disciplinas que, segundo a autora, nos últimos cinquenta anos da educação brasileira representaram os carros-chefes da noção de educação para a cidadania. Para isto ela analisou propostas curriculares e, principalmente, manuais didáticos destas duas disciplinas produzidos em dois momentos distintos: os de EMC, entre 1969 e 1993; os de Sociologia entre 2008 e 2014. Foram escolhidos para análise, manuais aprovados, por um lado, pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, e por outro, pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Enquanto os manuais de EMC (uma disciplina criada especificamente para o uso escolar) expõem de maneira *explicitamente normativa* as qualidades do bom cidadão (que *deve* contribuir para o desenvolvimento nacional, *deve* ter uma moral religiosa, *deve* ser anticomunista, patriota e demonstrar um comportamento cívico) os manuais de Sociologia, uma disciplina acadêmica transplantada para as escolas, apresentam propostas de socialização política de forma *menos explícita*, mediadas por discussões teóricas e conceituais caras ao campo acadêmico de referência.

Para Montez, os livros de Sociologia aprovados no PNLD/2015 pregam um tipo de socialização política com um mecanismo de atuação específico, subdividido em três partes: (1) o primeiro passo é a proposta de um pensamento científico que rompe com o senso comum, entendido como uma forma errática de pensamento; (2) em seguida, propõe-se a formação de um cidadão munido de um pensamento científico crítico – inspirado na Sociologia de Pierre Bourdieu – e de uma “fibra moral” que desvela mecanismos ocultos na sociedade, bem como os grupos a quem interessa ocultá-los; (3) por fim, os livros didáticos visam instrumentalizar esse tipo de pensamento científico crítico para a construção de uma forma de sociedade mais justa, alcançável na medida em que o aluno é socializado politicamente como um cidadão crítico.

A construção do mecanismo de socialização política (centrado na valorização da ciência crítica e na instrumentalização da Sociologia para a transformação da sociedade) faz-se mediante a escolha de discussões sociológicas que melhor se encaixam no modelo de

---

<sup>47</sup> A socialização política é entendida como o processo de internalização, via aprendizado, de valores, procedimentos e símbolos políticos.

ciência proposto, o que tende a singularizar a Sociologia, em detrimento da diversidade de posições teóricas e políticas que existem no campo sociológico:

Neste sentido, *algumas temáticas são tratadas a partir de uma escola sociológica, e não a partir de todas*. Elucidativo deste ponto é a própria noção de que o saber sociológico deve servir imediatamente à transformação do mundo, perspectiva que não representa unanimidade no campo sociológico. A forma como são tratadas as temáticas, e o próprio elencar de certos conceitos, também representam essa filiação a um tipo específico de Sociologia, como pode-se ver pela intensa utilização em cinco dos seis livros analisados da noção de “neoliberalismo”, conceito de âmbito valorativo que não é incorporado como um todo pelas discussões sociológicas (MONTEZ, 2015, p.102; grifos meus).

Moraes (2014), um dos autores das Orientações Curriculares de Sociologia, faz uma crítica a duas perspectivas que, segundo ele, são comuns na discussão sobre a Sociologia enquanto disciplina escolar: a primeira, muito forte na imprensa, e explicitamente de direita, argumenta que há o perigo de que a Sociologia seja ensinada como ideologia e não como ciência; a segunda, vinculada à esquerda, entende que o ensino de Sociologia deve ser conscientizador e transformador da sociedade. Ele argumenta favoravelmente a uma “terceira via”, em que a Sociologia na escola básica deve enfatizar o processo de *alfabetização científica*, equipando os estudantes com teorias e métodos, levando-os à consciência de si mesmos e do mundo em que vivem.

O autor ressalta que a perspectiva menos politizada e mais formativa, que prioriza a iniciação dos alunos nos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, tem sido combatida pelos defensores de uma Sociologia mais engajada, preocupada ideologicamente em conscientizar os alunos para intervirem na realidade. Algo muito parecido acontece com a História, que para alguns, deve se engajar na transformação dos alunos em “sujeitos da História”. Os defensores desta concepção reforçam elementos que *“dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, a manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação”* (MORAES, 2011, p.367; grifos meus).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Essa crítica à Sociologia escolar como instrumento de doutrinação esquerdista não aparece apenas entre articulistas da grande imprensa. Em entrevista concedida à revista *Habitus* em 2009, o sociólogo Márcio da Costa observou que a introdução da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio era resultante de três vetores: “1) a ignorância sobre o que é a sociologia e consequente esperança de que ela cumpra papel “civilizatório”, uma espécie de manual de boas maneiras cívicas; 2) a aparentemente libertária vertente gramsciana, que pretende fazer da sociologia mais um espaço institucional de propaganda e proselitismo político e; 3) a busca de criação de uma reserva de mercado para licenciados em ciências sociais, um curso superior relativamente fácil de entrar, igualmente fácil de sair, mas com forte imprecisão quanto aos destinos profissionais de seus egressos” (COSTA in SILVA & BARROSO, 2009, p.2).

Mencionando Max Weber, em *A ciência como vocação*, Moraes defende que a escolha das vertentes teóricas nas aulas de Sociologia vai além das convicções pessoais do professor, sendo norteadas por sua responsabilidade como formador de cidadãos autônomos:

Entendendo a escola pública ainda como espaço de transição para o mundo político, visto que se situa entre a família – âmbito privado por excelência – e a sociedade civil – esfera caracteristicamente política –, e o professor como agente público a quem cabe a formação de crianças e jovens (Arendt, 2007), as escolhas feitas por esse devem ser norteadas pela responsabilidade, superando em sala de aula as suas convicções pessoais em favor da construção da autonomia dos alunos (Weber, 1983). (MORAES, 2014, p.18).

Essa defesa de uma *ética da responsabilidade*, em que as convicções pessoais do professor têm que ser superadas em nome da formação autônoma dos educandos, Moraes estabelece, tal como Weber, limites precisos para a atividade do cientista. A ciência nos coloca à disposição certo número de conhecimentos que nos permitem dominar tecnicamente a vida por meio da previsão e fornece-nos métodos de pensamento, isto é, os instrumentos e uma disciplina, contribuindo com a clareza do raciocínio. Porém, no que diz respeito às questões de valores, isto é, a adequação entre meios e fins, o professor só pode mostrar a necessidade de escolha, esclarecer as consequências de cada ato, mas não pode dizer o *que o aluno deve fazer*, impondo sua convicção. É assim que se desperta a responsabilidade dos alunos.

Uma voz dissonante nesse debate é a de Davisson Souza (2013). Assumindo o referencial teórico marxista, o autor faz uma crítica aos fundamentos teóricos e metodológicos presentes em algumas propostas curriculares oficiais e nos dois livros didáticos aprovados no PNLD/2012.<sup>49</sup> Embora se apresentem como ecléticas em sua forma de exposição, estas propostas são orientadas por interpretações específicas acerca dos temas, das teorias e dos conceitos sociológicos. A perspectiva da “diversidade teórica” como um dos pressupostos da Sociologia tende a *ocultar* os pilares epistemológicos presentes nestas propostas e a difundir a ideia de que a *neutralidade axiológica* (política e ideológica) é possível.

A nosso ver, duas das principais questões tratadas até aqui – a busca de neutralidade do conhecimento científico e o ecletismo acadêmico – estão intimamente relacionados, na medida em que a necessidade de abordar a diversidade teórica da disciplina é uma forma de sustentar a não pretensão de tomada de partido de qualquer corrente específica. Ou seja, tratar de “todos” seria uma forma de demonstrar a não preferência por “nenhum” (SOUZA, D. C., 2013, p.137).

---

<sup>49</sup> Souza refere-se às Orientações Curriculares de Sociologia, aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia, à Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia e aos Cadernos de Sociologia de São Paulo (Manual do Professor e do Manual do Aluno). Os dois livros em questão são: *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (1.ed.) e *Sociologia para o Ensino Médio* (2.ed.).

A legitimação do ecletismo teórico e da neutralidade axiológica tem como consequência a ideia de que a explicitação da filiação teórica – pelo professor, pelos documentos oficiais ou pelos livros didáticos – seria uma postura dogmática e panfletária que impossibilitaria os alunos de escolherem livremente alguma abordagem entre muitas. Tal perspectiva compreende a ideologia como algo resultante de um “descuido metodológico” com a necessária isenção de valores e, nesse sentido, passível de ser afastada da prática pedagógica. Porém, legitimar tal postura já é, segundo o autor, fazer uma opção pela *matriz epistemológica weberiana*.

Souza questiona a perspectiva segundo a qual o objetivo da Sociologia no Ensino Médio é tratar, de forma contínua, a diversidade teórica da disciplina. Só se pode evitar o reducionismo “se a posição epistemológica adotada (pelo autor de um manual ou pelo professor) for aplicada em estado prático, ao longo dos capítulos ou das aulas, no tratamento das diferentes temáticas, tal como fazem os livros didáticos das disciplinas com maior tradição escolar” (SOUZA, D. C., 2013, p.127). Para ele, isto é o que acontece, por exemplo, com a História, uma disciplina que também tem debates acadêmicos complexos sobre sua diversidade teórica e epistemológica, mas que não reproduz isto na Educação Básica.

Há de se fazer uma ponderação sobre os livros didáticos de História. Pesquisando os Guias dos Livros Didáticos de História do PNLD/2005 e do PNLD/2008 voltados para o Ensino Fundamental, Alvim (2010) percebeu que as resenhas privilegiavam elementos e abordagens teórico-metodológicas que dialogavam com a historiografia renovada:

Embora o termo *renovação historiográfica* abranja um conjunto diversificado de tendências, há um elo que perpassa a todas e que está presente entre os critérios de avaliação dos Guias. Em linhas gerais, privilegiam-se as temáticas centradas na perspectiva cultural, na problematização e valorização de fontes variadas, que compreendam a História como interpretação da realidade e não como verdade objetiva, mas como um saber em permanente construção, o estabelecimento de relações entre passado e presente, o rompimento da linearidade cronológica evolutiva, dentre outros (ALVIM, 2010, p.48).

As coleções didáticas não chegavam a ser reprovadas apenas por serem filiadas a uma perspectiva historiográfica considerada tradicional, que privilegia uma abordagem factual, essencialmente informativa e/ou economicista, bem como uma visão eurocêntrica pautada na quadripartição clássica evolutiva do tempo e do processo histórico. Mas as resenhas procuravam deixar sua mensagem em nome da renovação historiográfica: “De um lado as resenhas apresentam críticas às ‘abordagens tradicionais’ presentes nas coleções e, de outro, focalizam nas possíveis brechas – em que há incorporação de novas temáticas e conteúdos – elementos que parecem justificar sua aprovação” (ALVIM, 2010, p.48).

O que propõe Souza, em termos pedagógicos, para a superação do ecletismo? Fundamentar didaticamente a Sociologia escolar na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani. Uma das ideias principais da PHC é a de que o objetivo histórico da educação é a socialização dos instrumentos educacionais para que as classes subalternas possam ingressar na cultura letrada. Em termos políticos, as mudanças processadas na escola, mediadas pelas mudanças na estrutura da sociedade, devem possibilitar que os dominados dominem o que os dominantes dominam: o conhecimento científico e filosófico. A passagem do “sendo comum” à consciência científica e filosófica não se dá de forma espontânea, e sim com a necessária mediação do professor entre o objeto do conhecimento (os conteúdos) e os sujeitos do conhecimento (os alunos). Isso implica pensar o método de ensino *em relação com* as finalidades do ensino. No caso da PHC, a finalidade do ensino é a transformação da sociedade.

Pensando a educação de maneira dialética – identificando os elementos e as múltiplas relações que se estabelecem numa visão de unidade, na qual teoria e prática são processos inerentes na busca de superação de contradições – a PHC propõe o ensino dos conteúdos mediado pela prática social na qual o sujeito e o objeto do conhecimento estão envolvidos. Para isto, formula um método que se desdobra em cinco passos, (que não necessariamente têm que seguir uma ordem fixa, visto que diferentes momentos podem se desenvolver de forma simultânea): (a) Prática Social Global, (b) Problematização (c) Instrumentalização, (d) Catarse, (e) Prática Social Global.

A Prática Social Global é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem em que o professor tem contato com os conhecimentos prévios dos alunos e sua articulação com o real. É o momento em que ele apresenta para a turma as questões que serão norteadoras do projeto pedagógico a ser desenvolvido. O passo seguinte (Problematização) é transformar as questões postas pela prática social em problemas desafiadores, buscando fazer uma primeira mediação do conhecimento, ainda que de forma caótica e não sistemática. Na Instrumentalização, os instrumentos teóricos e práticos para o equacionamento das questões levantadas pela prática social e problematizados pelos alunos, passam a ser trabalhados a partir dos conteúdos e conceitos. Trata-se do momento em que se dá a interação entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e o objeto do conhecimento (o conteúdo), mediada pelo professor. A Catarse representa o momento em que o aluno demonstra como se apropriou do conteúdo. É nesse ponto culminante do processo de ensino-aprendizagem que se chega à síntese das múltiplas determinações trabalhadas em sala de aula. No último passo, de volta à

Prática Social, aluno e professor podem reconstruir o conhecimento dos fatores condicionantes da realidade e colocar suas ações e intenções como forma de demonstrar a disposição para a transformação do real com base em uma nova postura diante do saber científico.

Para Souza, a PHC pode ser uma alternativa às formas predominantes de abordagem sociológica e pedagógica dos documentos oficiais e materiais didáticos. Alguns argumentos do autor, relacionados com o que venho discutindo nesse capítulo devem ser mencionados. Enquanto os conceitos de desnaturalização e estranhamento – que, segundo ele, estão fundamentados no resquício positivista da teoria de Weber – pressupõem a separação entre ciência e política como garantia da “objetividade” do conhecimento, a PHC parte do pressuposto marxista da indissociabilidade entre ciência e política, e ressalta o caráter ideológico de classe do conhecimento. “Por isso destaca a necessidade de o professor assumir as consequências políticas presentes nos recortes propostos e no tratamento teórico dos conteúdos trabalhados” (SOUZA, D. C., 2013, p.132). No que diz respeito ao dilema da referência a temas, conteúdos ou conceitos<sup>50</sup>, a PHC prioriza como ponto de partida os temas relevantes para a problematização da prática social global na qual os alunos estão inseridos:

O objetivo do tratamento dos temas deve ser a aquisição de conceitos para que, no processo de catarse, estes possam estabelecer novas relações de mediação com a prática social global. A mediação entre os temas e os conceitos deve ser feita pela teoria, que corresponde à articulação abstrata necessária entre o conhecimento empírico e as situações concretas. Uma vez trabalhados em sala de aula, os temas devem ter como objetivo o desenvolvimento de conceitos operados por meio de um marco teórico específico, o que permite aprofundar o conceito não só do ponto de vista de sua *definição*, mas de sua *aplicação* a partir da relação entre o sistema teórico geral e a prática social global (SOUZA, D. C., 2013, p.132).

O trabalho pedagógico a partir de um *marco teórico específico*, proposto por Souza, entra em contradição com a maioria dos trabalhos aqui expostos, que prezam pela apresentação da diversidade teórica das Ciências Sociais. Ele próprio questiona: se a Sociologia como ciência pressupõe uma diversidade de teorias, por que ensiná-la, como matéria escolar, a partir de um marco teórico específico? Porque o “ecletismo didático” tem limites muito precisos. Em primeiro lugar, o tratamento equânime dos autores e teorias se torna limitado pela reduzida carga horária da disciplina no Ensino Médio, que na maioria dos estados oscila entre uma ou duas horas aulas (dependendo da série). Em segundo lugar, certas correntes sempre são priorizadas nos capítulos temáticos dos manuais em detrimento de outras. Em terceiro lugar, a diversidade conceitual tende a confundir os alunos, já que as

---

<sup>50</sup> Na realidade, as OCEM-Sociologia discutem conceitos, temas e teorias.

definições conceituais não levam em conta o enquadramento dos conceitos nos sistemas teóricos dos autores. O nível de abstração epistemológica necessária para que esta perspectiva obtenha sucesso é incompatível com o público prioritariamente adolescente. Por fim, o debate entre teorias tende a ser simplificado por meio de um esquematismo simplista que contribui para um reducionismo analítico incontornável.

É interessante comparar a posição de Davisson Souza com a das autoras de *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, livro citado pelo autor. Em artigo publicado em 2010, Bomeny et al observam que a realização do livro partiu da premissa de que os alunos não são meros receptores de conteúdos prontos, pois estão inseridos em redes de experiências sociais que devem ser exploradas pelos professores. Mesmo quando há a necessidade de exposição do conteúdo na sala de aula, o professor deve converter a aula em diálogo, em possibilidade de troca. Por isso, dizem as autoras, o livro estimula os estudantes a explicitar suas interpretações pessoais sobre o mundo e a exercitar a imaginação sociológica:

Assim, um curta-metragem pode ser usado para motivar um debate e levantar pontos importantes a serem tratados na exposição de conteúdos: o aluno traz sua contribuição, exerce a reflexão, faz críticas e ao mesmo tempo aprende aquilo que desconhece. A aula se desenvolve sem um centro único (o professor), e o aluno torna-se mais ativo (BOMENY et al, 2010, p.8).

Pensado como uma resposta ao desafio de aproximar, “da maneira menos tendenciosa possível, os jovens de uma disciplina que carrega nos ombros tantas bagagens ideológicas e velhos chavões” (BOMENY et al, 2010, p.9), o livro seguiu alguns princípios fundamentais: (1) A concepção de que os conhecimentos produzidos pela Sociologia teriam que passar por uma tradução em linguagem própria à comunicação entre jovens; (2) A forte convicção do papel intelectual que o campo de conhecimento sociológico tem na formação humanística e crítica daqueles que dele se aproximam; (3) O compromisso com a ideia de que um livro de Sociologia deveria oferecer *um leque de possibilidades interpretativas*, recusando qualquer tentação tendenciosa de lidar com questões que mobilizam opiniões e crenças, ideologização ou informação não sustentável empiricamente.

As autoras não exemplificam o que seriam esses “velhos chavões” e as “tantas bagagens ideológicas”, mas observam que uma formação humanística e crítica por meio da Sociologia deve oferecer um leque de possibilidades interpretativas, a fim de evitar a ideologização, bem como proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir por si mesmo, criticar e aprender o que desconhece. A melhor maneira de conseguir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos é através do desenvolvimento da imaginação sociológica, que faz a mediação entre biografia e história.

Davisson Souza defende que a melhor forma de superar a oposição entre o ativismo e o verbalismo é pela mediação entre a prática social (história) e o conceito, e não (como pretendem os partidários de Mills) entre biografia e história. A prática social é a própria mediação entre biografia e história e o conceito é a mediação entre o conhecimento empírico e a abstração teórica. Assim:

O ponto de partida na prática social, ou seja, na inserção dos sujeitos nos grupos e nas classes sociais, permite uma problematização dos conflitos e dos antagonismos coletivos, para que seja possível identificar quais são os conceitos necessários para a instrumentalização dos alunos, a fim de que no processo de catarse, a prática social seja ressignificada a partir de um novo estágio de consciência. Não se trata de negar a importância do relato das experiências individuais, ou da utilização de textos jornalísticos nas aulas de Sociologia, mas de ressaltar o papel necessário da mediação do professor. Dessa maneira, os relatos individuais não devem ser tomados para sustentar o relativismo ilimitado do conhecimento, assim como as aulas expositivas não devem ser realizadas em função do tratamento estático dos conceitos, de modo que estes se tornem universais a tal ponto que jamais possam ser ressignificados pelas experiências particulares. Por isso, o conhecimento empírico deve receber um tratamento teórico a partir da análise da prática social para que se torne conhecimento concreto (SOUZA, D. C., 2013, p.133).

Ele interpreta a imaginação sociológica como um conceito baseado nos pressupostos epistemológicos weberianos “na medida em que busca estabelecer uma conexão entre o cotidiano e a realidade social a partir de um distanciamento dos valores e na medida em que tem como ponto de partida de reflexão sociológica a ação social dos indivíduos” (SOUZA, D. C., 2013, p.126). O mesmo ocorre com os conceitos de desnaturalização e estranhamento, presentes nas OCEM, que – com base na Sociologia do conhecimento de Berger e Luckmann – também estão centrados nas concepções de “objetividade” e “neutralidade axiológica” do conhecimento.

Na próxima seção, desenvolverei uma reflexão sobre os fundamentos da imaginação sociológica a partir de um ângulo diferente. Minha hipótese é que esse conceito vem se tornando recorrente por se relacionar com uma *forma* de tratamento dos conteúdos que aglutina diferentes justificativas para a presença da Sociologia nos currículos escolares. A imaginação sociológica serve, ao mesmo tempo, a objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários e por isso tem ganhado força.

Goodson (2013) observa que as disciplinas escolares são amálgamas que apresentam características de diversos grupos e tradições sociais que disputam as formas legítimas de selecionar os conteúdos, métodos e objetivos. Para ele, as disciplinas escolares costumam surgir através de tradições utilitárias e pedagógicas, mas se consolidam quando ganham um caráter mais acadêmico. Enquanto as tradições utilitárias são aquelas ligadas aos interesses cotidianos das pessoas comuns e às finalidades de formação profissional, as tradições



pedagógicas são associadas aos processos de aprendizagem das crianças. As tradições acadêmicas, por sua vez, estão voltadas para os interesses de formação universitária.

Penso que esse modelo linear pode ser relativizado, no sentido de apreender aspectos *simultâneos* das disciplinas escolares. No caso da Sociologia, que tem seu desenvolvimento no Ensino Médio marcado pela intermitência, está ocorrendo uma *mescla* desses objetivos<sup>51</sup>. Porém, as ênfases vão variar de acordo com a concepção dos sujeitos sobre o papel da Sociologia na Educação Básica. Uns vão destacar o caráter científico que a disciplina deve ter, condicionando, assim, sua legitimidade à proximidade com o que se faz na academia. Outros vão apontar para a necessidade de a Sociologia adquirir uma identidade própria, que passa por critérios de cientificidade, mas principalmente de utilidade (formação para a cidadania, por exemplo) e adequação ao público escolar (linguagem apropriada, métodos próprios de ensino etc.).

### **2.3. Interpretando a imaginação sociológica**

Uma disciplina escolar não é apenas uma adaptação dos conhecimentos produzidos pelo seu campo acadêmico de referência para fins de ensino. De fato, a recontextualização pedagógica de uma disciplina (com seu próprio campo de textos e práticas) envolve uma *didatização*, relacionada com questões do tipo: que conceitos e teorias devem ser selecionados e organizados para explicar determinado tema? Como esses conceitos e teorias serão avaliados? Isto é, que tipo de texto produzido pelo estudante será considerado legítimo como forma de aquisição daquele conhecimento? Em que série escolar, em que ritmo, em que sequência tais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos? Além disso, questões valorativas são centrais: por que os estudantes do Ensino Médio devem aprender esta disciplina? Qual conhecimento é considerado importante para o tipo de sujeito que se quer formar? Qualquer discussão sobre o papel de uma disciplina escolar precisa levar em conta estas questões, pois a avaliação do tipo de conhecimento que se considera importante para constar em um currículo está ligada à descrição do tipo de ser humano que se quer contribuir para formar em um determinado tipo de sociedade.

---

<sup>51</sup> Ver, por exemplo, a dissertação de Shelley Souza (2008). A autora, seguindo Alice Casimiro Lopes, observa que a “passagem, a qual se refere Goodson, denota mais uma modificação na ênfase entre essas tradições ao longo de um determinado tempo histórico. Isso evidencia o quanto as tensões e conflitos entre elas possibilitam hibridizações de tradições” (SOUZA, S., 2008, p.20).

Os conhecimentos selecionados para constituir o currículo formal, uma vez que são deslocados de seus contextos de origem, operam nas escolas de uma maneira específica que pressupõe uma descontinuidade com as atividades próprias dos campos de referência. A descontextualização e posterior recontextualização dos saberes e práticas costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de pronto e acabado, impermeável a críticas e discussões. O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um processo complexo. Isso se manifesta nos livros didáticos, que não costumam incluir entre os conteúdos selecionados os debates, as discordâncias e os processos de revisão e de questionamentos que marcam os conhecimentos e saberes no contexto da produção científica, por exemplo. Talvez esteja aí uma das raízes das preocupações daqueles que defendem a necessidade de se contextualizar os conteúdos das Ciências Sociais na escola básica a partir da apresentação de uma pluralidade de teorias que se constroem no diálogo e no confronto umas com as outras. Certamente, esta é uma preocupação legítima, mas, tal como Moreira e Candau (2007, p.24), penso que “certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem”. Como não estamos preparando “mini-cientistas”, não devemos repetir no Ensino Médio exatamente o que se faz nos cursos de Ciências Sociais. Porém, há de se atentar para os riscos de perda de significação desses conhecimentos, que de tão “purificados” podem perder suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam.<sup>52</sup>

Esse processo de descontextualização – que é típico do conhecimento escolar – toma proporções maiores quando relacionado com a própria *forma* do livro didático que, tentando seguir as prescrições curriculares do modo mais amplo possível, acaba tratando os conteúdos de maneira esquemática. Como observa Sacristán:

Um livro-texto que se estendesse no desenvolvimento dos tópicos que abrange com informações diversas, abordando os temas de diferentes pontos de vista, contextualizando os conhecimentos, estendendo-se no desenvolvimento dos mesmos, analisando aplicações e consequências, exemplificando conceitos, fatos, princípios e teorias que aborda, ilustrando-os graficamente, etc., trabalhando-os através de atividades muito diversificadas, formaria um volume inabarcável e caro. Algo impossível para um livro de custo moderado e caducidade anual (SACRISTÁN, 2000, p.152).

---

<sup>52</sup> “Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente ‘puros’, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.24).

Temos aqui uma situação paradoxal: quanto mais se ignora as limitações da forma do livro didático, buscando incluir mais e mais autores, teorias e conceitos, menos se aprofunda os conteúdos. Para Guimarães, essa situação tem a ver com uma espécie de protocolo que os autores têm que seguir. Para terem seus livros publicados pelas editoras, aprovados pelo MEC e aceito pelas escolas, eles buscam “agradar a gregos e troianos”<sup>53</sup>. Porém, quanto mais se esforçam nesse sentido, mais tornam os livros enciclopédicos (GUIMARÃES, 2015, p.181).

Penso que a superação dessas limitações passa pelo trabalho dos professores em sala de aula, a partir de uma problematização constante destes livros e da utilização de *outros* tipos de materiais didáticos. O problema é que, na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, os livros didáticos são os únicos recursos que os professores e alunos dispõem.

Montez (2015), parte da “crítica à Sociologia crítica”, de Boltanski e Thévenot para apontar alguns limites dos livros didáticos aprovados no PNLD/2015. Segundo a autora, a chamada “Sociologia crítica” coloca-se como a única leitora consciente da política e da sociedade, capaz de trazer à tona a força das estruturas conjunturais na manutenção da dominação. Tendo abandonado o pressuposto da *neutralidade axiológica*, a Sociologia crítica construiu para ela o monopólio da crítica. Esta postura se manifesta nos livros didáticos de Sociologia, por exemplo, quando estes analisam o “senso comum” enquanto uma visão “falsa, ingênua e preconceituosa”. Eclipsando o debate proveniente da Sociologia da Ciência “que vem demonstrando a construção social do pensamento científico, em detrimento da crença na ‘verdade’ encontrada na produção deste tipo de pensamento”, os livros didáticos de Sociologia “apresentam um mecanismo de valorização da Sociologia como ciência e como possuidora de uma verdade, o que garante a veracidade de suas proposições” (MONTEZ, 2015, p.91). A preocupação em mostrar a Sociologia crítica como produtora de uma verdade tem a ver, segundo Montez, com as intenções dos autores de socializar politicamente os alunos como agentes capazes de criticar a sociedade e transformá-la. Ela endossa, então, a posição de Sarandy (2004a; 2004b), segundo a qual os manuais produzem uma “Sociologia missionária” com viés libertador e redentor (MONTEZ, 2015, p.105).

O único livro didático que representa, segundo Montez, um “ponto fora da curva” é *Tempos modernos, tempos de Sociologia* que, além de não se basear na dicotomia entre

---

<sup>53</sup> Veja-se, por exemplo, esta passagem retirada do Suplemento do Professor do livro *Sociologia em Movimento*: “O livro tem natureza interdisciplinar, dialógica e interativa, e é composto por bases metodológicas e epistemológicas plurais. Aborda realidades sociais, culturais, econômicas, políticas e jurídicas em constante transformação. Busca, pois, *conjugação diferentes perspectivas teóricas, trabalhos de pesquisa, visões de mundo, referenciais filosóficos, práticas educacionais e metodológicas, além de vivências muito diversificadas*” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.4 do SP; grifos meus).

“Sociologia crítica” e “senso comum”, não mistura problemas sociais com problemas sociológicos, nem utiliza o conceito valorativo de “neoliberalismo”, que tem servido para avaliar negativamente os governos de Lula e FHC, em detrimento de uma discussão mais plural.

Esta forma de lidar com fatos políticos e econômicos do Brasil revela a escolha de parte dos livros em criar julgamentos unilaterais, ao invés de instigar *todas as possíveis discussões complexas que poderiam ser suscitadas caso a Sociologia como um todo fosse foco dos manuais*. Ao constatar este fato, a presente dissertação não quer avaliar ou julgar a proposta didática dos livros, mas apenas sinalizar o caráter da socialização política que se faz presente nos manuais, a qual é, de maneira geral, pautada na Sociologia Crítica. *A escolha que tem por foco o polo de discussões da Sociologia Crítica acaba por eclipsar as demais possibilidades teóricas de explicação social*, o que, por sua vez desemboca em uma dicotomização do mundo onde o binarismo positivo/negativo impera, o que remete ao movimento semelhante desenvolvido nos livros de Educação Moral e Cívica (MONTEZ, 2015, p.103; grifos meus).

Montez não caracteriza sua posição como uma avaliação ou julgamento da proposta didática dos livros. A associação de cinco dos seis livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015 com um “binarismo positivo/negativo” semelhante ao que existe nos manuais de EMC parece ser vista pela autora apenas como uma constatação “axiologicamente neutra” de que julgamentos unilaterais não possibilitam ao aluno a aprendizagem das possíveis discussões complexas que poderiam ser suscitadas caso a Sociologia *como um todo* fosse foco dos manuais.

Não se pode desconsiderar o fato de que o livro didático, sendo parte do currículo pré-ativo, é resultado de um processo de escolhas e que, certamente, a adesão do(s) autor(es) a certos valores contribui para a opção por uma perspectiva teórica em detrimento de outras. Nesse aspecto, não há exceções a serem citadas. *Tempos modernos, tempos de Sociologia* também trata do avanço das ideias liberais no Brasil a partir da década de 1980, ao abordar algumas críticas recebidas pela Constituição de 1988:

Alguns analistas, conhecidos como liberais radicais, ou seja, como defensores da livre iniciativa e da concorrência, insistiam que o Estado estava tirando a liberdade de produção e de concorrência entre os diversos empreendedores. As sucessivas emendas constitucionais foram, aos poucos, dando espaço a novas regulamentações, em resposta às críticas e pressões recebidas. Uma delas permitiu que a telefonia se expandisse no Brasil sem o monopólio estatal. Empresas privadas poderiam vender telefones e oferecer serviços de comunicação. *Os milhares de linhas telefônicas e de telefones celulares hoje disponíveis (o Brasil é um dos países onde mais pessoas portam celular) são uma consequência dessa alteração* (BOMENY et al, 2013, p.304; grifos meus).

Note-se que dos muitos exemplos que poderiam ser dados, as autoras optaram por um que consideram *positivo* e não se preocuparam com as visões críticas ao pensamento “liberal radical”. Levando-se em conta o fato de que os livros didáticos são limitados por sua forma –

há um certo número de páginas definidas em edital que não pode ser ultrapassado – não parece ser justa a crítica segundo a qual eles são problemáticos porque tratam algumas temáticas a partir de uma escola sociológica, e não a partir de todas.

Por outro lado, poderíamos questionar: o modo como cinco dos seis livros<sup>54</sup> aprovados no PNLD/2015 tratam o conceito de “neoliberalismo” é mais polêmico do que o modo como *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, trata do Estado de bem-estar social no Brasil? Criticar o neoliberalismo é uma postura mais “valorativa” do que defender que após a Segunda Guerra Mundial o Brasil (assim como alguns Estados europeus e a América do Norte) adotou um modelo político destinado a corrigir distorções na distribuição das oportunidades sociais conhecido como Estado de Bem-Estar Social? (cf. BOMENY et al, 2013, p.279).<sup>55</sup> A afirmação segundo a qual o Estado de bem-estar social existiu no Brasil não é unânime entre os cientistas sociais. Mas os conceitos que não são unânimes (existem conceitos unânimes?) não devem ser trabalhados? Ou, para compensar o fato de trabalharmos com conceitos “valorativos”, deveríamos apresentar *todas* as outras perspectivas discordantes? Como fazer isto em livros didáticos que se encontram limitados pela sua própria forma?

Nesse aspecto, a posição de Davisson Souza (2013), segundo a qual a ânsia por ensinar todas as perspectivas sociológicas nos leva a análises reducionistas e extremamente simplificadoras é algo que nos instiga à reflexão. Para ele, após uma primeira apresentação dos clássicos, deveríamos escolher as abordagens que mais nos convém a fim de desenvolvê-las com profundidade. Porém, entendo que o risco de descontextualização excessiva permanece, pois ainda que escolhêssemos explicitamente alguma perspectiva teórica, teríamos ao menos que mostrar os seus diálogos com as outras escolas.

No que diz respeito ao modo como os livros didáticos de Sociologia abordam o chamado “senso comum” penso que alguns pontos devem ser destacados.

Começemos com uma indagação presente em *Tempos modernos, tempos de Sociologia*: estaríamos diante de uma ciência que trata do que todo mundo *já sabe* numa linguagem que *ninguém entende*? Eis uma questão que sintetiza bem o primeiro problema que os autores procuram resolver. Por se tratar de uma disciplina que discute fenômenos que afetam nosso dia a dia, pode parecer aos leigos que a Sociologia difere do senso comum

---

<sup>54</sup> No livro *Sociologia Hoje* a abordagem crítica do neoliberalismo aparece apenas na unidade reservada à Sociologia. A unidade reservada à Ciência Política não faz uso deste conceito. Ver o capítulo 4 desta dissertação.

<sup>55</sup> Nos livros didáticos de Sociologia citados por Montez, o conceito de “neoliberalismo” está referenciado nos trabalhos acadêmicos de autores como Lóïc Wacquant, Pierre Bourdieu, Perry Anderson, Ricardo Antunes, Octávio Ianni etc.

apenas pela sua linguagem rebuscada. Isso a torna um conhecimento contestável. Os objetos explorados por ciências como a Física, a Química e Astronomia só são acessíveis aos seres humanos a partir de circunstâncias muito especiais:

por exemplo, através das lentes de telescópios gigantesco, cujo uso para desenvolver experimentos em determinadas condições é exclusividade dos cientistas, que dessa forma reivindicam para si a posse monopolística de um dado ramo da ciência. Como únicos detentores da experiência que fornece matéria-prima para seus estudos, o processo, as análises e a interpretação desses materiais estão sob seu controle (BAUMAN & MAY, 2010, p.18).

Daí o fato de o senso comum – esse saber definido nos livros didáticos como resultante das experiências cotidianas dos seres humanos, caracterizado como assistemático e ametódico – ter muito pouco a dizer sobre os trabalhos científicos nestas áreas. Já a Sociologia, em busca de legitimidade enquanto disciplina escolar, precisa *reforçar* as fronteiras (sempre permeáveis e fluidas) com o senso comum:

Nossas opiniões individuais não constituem ciência social, pois não são fruto de um pensamento sistemático, organizado em torno da análise de dados produzidos com métodos reconhecidos. Por mais perspicazes que sejam, nossas opiniões não são testáveis. Já o cientista social lida com hipóteses, organiza os resultados e os apresenta de forma sistemática, buscando avançar no conhecimento de algo. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.13).

Sem dúvida, a Sociologia trata de questões que reconhecemos, mas com uma linguagem própria, diferente daquela a que estamos acostumados na vida cotidiana. Ela emprega uma maneira de falar e de escrever distinta da que utilizamos para emitir opiniões pessoais. É que a Sociologia se expressa por meio de conceitos, ou seja, noções formuladas de modo deliberado e preciso, e não por meio de noções do senso comum (BOMENY et al, 2013, p.9).

Os livros didáticos procuram ressaltar o fato de que a Sociologia parte do senso comum, mas não se confunde com ele. Ela submete as suas afirmações à investigação metódica, elabora hipóteses e, com a aplicação de um método e o auxílio de teorias que orientam a observação da realidade, apura, testa, verifica e valida a sua interpretação do real. Enquanto o senso comum “se baseia em observações espontâneas, nas aparências dos fenômenos e em ideias preconcebidas e não refletidas” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.46), a ciência adota um método racional, analítico e sistemático para explicar a realidade e relacionar os diversos fenômenos, propondo modos de intervenção.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> É importante que o livro didático mostre alguns exemplos de como as pesquisas acadêmicas são feitas. Caso contrário, o aluno poderá considerar as discordâncias científicas como mera questão de opinião. Isso é ainda mais fundamental no caso das Ciências Sociais, que são formas de discurso vertical com *estruturas horizontais de conhecimento*. Nas estruturas horizontais de conhecimento, as linguagens não são facilmente transmutáveis, dado que cada uma parte de pressupostos diferentes e às vezes opostos. Assim, o seu desenvolvimento consistirá na introdução de uma nova linguagem com um novo conjunto de questões, de relações e com uma nova problemática (cf. BERNSTEIN, 1999; MORAIS & NEVES, 2007; YOUNG & MULLER, 2007).

*Sociologia para o Ensino Médio* afirma que o caráter científico da Sociologia está no modo como nos fornece conceitos e outras ferramentas para analisar questões sociais e individuais de um modo sistemático e consistente, para além do senso comum.

Em *Sociologia para Jovens do Século XXI*, observa-se que o senso comum se caracteriza por opiniões pessoais e generalizantes. Trata-se de um modo de pensar que julga coisas e fatos específicos como se fossem coisas e fatos universais, produzindo falsas certezas, sem fundamentação científica. O livro cita como exemplo, frases como “todo bandido é favelado”, “todo político é corrupto”, “o povo brasileiro é preguiçoso”. Faz parte da atitude científica, ao contrário, “partir da constatação de um problema social, observar os fatos e a realidade dos indivíduos e grupos, suas relações, formular uma hipótese de explicação, pesquisar e estudar com maior profundidade o assunto e, ao final, pronunciar leis ou tendências de que um fato possa ocorrer em razão de determinados motivos” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.19).

Não se deve pensar que os livros didáticos de Sociologia têm ignorado os debates mais recentes sobre a relação entre ciência e senso comum. *Sociologia em Movimento*, por exemplo, observa que existem pelo menos duas visões sobre este assunto: de um lado, os autores que herdaram do Iluminismo a visão de que a ciência se desenvolve em oposição ao senso comum e, de outro, os autores que (como Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire) entendem que ciência e senso comum são conhecimentos complementares.

Segundo essa visão, todo conhecimento científico teria por objetivo converter-se em senso comum. Assim, em um tempo no qual a ciência se tornasse popular, o senso comum também passaria a adquirir um novo caráter, mais crítico e menos receptivo a verdades prontas que não apresentassem fundamentos racionais e objetivos para ser validadas. Nesse sentido, ciência e senso comum deveriam ser percebidos como complementares (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.16).

No suplemento do professor, fica claro que o livro defende a segunda posição. Inclusive, há a seguinte observação: “Demonstrar aos estudantes a complementaridade entre o senso comum e a ciência, mostrando que é possível transcender os limites que cada tipo de conhecimento tem isoladamente” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.17 do SP).<sup>57</sup>

Passado o primeiro momento de construção de argumentos favoráveis à Sociologia no currículo, em contraposição ao senso comum, começam a aparecer nos livros didáticos muitos exemplos de *problematização* do próprio conhecimento científico.

---

<sup>57</sup> No livro *Sociologia*, a questão está colocada da seguinte maneira: “Embora o senso comum seja um tipo de saber limitado ao cotidiano, atualmente a ciência tende a valorizá-lo como ponto de partida para o conhecimento sociológico. Segundo o sociólogo Boaventura de Souza Santos, se o primeiro salto qualitativo da ciência moderna ocorreu ao afastar-se do senso comum para chegar ao conhecimento científico, hoje a ciência busca se aproximar e reconhecer também o conhecimento do senso comum, reabilitando-o como uma dimensão que pode enriquecer a nossa relação com o mundo” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.47).

*Sociologia para o Ensino Médio*, ao discutir o conceito de ideologia, observa que, talvez “a maior de todas as expressões ideológicas que encontramos em nosso cotidiano seja a ideia de que o conhecimento científico é verdade inquestionável” (TOMAZI, 2013, p.256). Isto aparece, por exemplo, nas informações e notícias sobre saúde, que são veiculadas pelos grandes meios de comunicação. Nada está mais distante do conhecimento científico do que a ideia de verdade absoluta, pois a ciência se desenvolve a partir do questionamento de seus próprios resultados. Além disso,

o conhecimento científico, quando analisado da perspectiva de um pensamento hegemônico ocidental, adquire um caráter colonialista, pois o que é particular (ocidental) se universaliza e se transforma em um paradigma que nega outras formas de explicar e conhecer o mundo. Assim, desqualifica outras culturas e saberes, tidos como inferiores e exóticos, como o conhecimento das civilizações ameríndias, orientais e árabes (TOMAZI, 2013, p.256).

O capítulo 5 do livro *Sociologia Hoje – Temas Contemporâneos da Antropologia* – discute as grandes rupturas no pensamento antropológico. Uma delas foi iniciada com o filósofo, sociólogo e antropólogo Bruno Latour, que se dedicou a produzir uma Antropologia da ciência. Para ele, a ciência moderna é um discurso sobre a distinção entre o mundo dos humanos e o mundo natural (não humano), que não tem vida inteligente ou é inerte.

Ao fazer pesquisa entre os cientistas, Latour descobriu que a ciência, não trata do “mundo lá fora” (os animais, os átomos, as massas de ar etc.), mas sim de um conjunto de acordos e disputas entre os cientistas: “o que entendemos como natureza depende do acordo entre uma multidão de pessoas e só existe como natureza enquanto esse acordo durar” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.101). No começo do século XIX acreditávamos, por exemplo, que o átomo era a menor partícula do universo. Essa ideia foi superada pela crença em partículas ainda menores, como os elétrons. Hoje já se fala em bósons, quarks, neutrinos, fótons etc. Mas o que mudou não foi a “natureza”, e sim o entendimento humano e coletivo, baseado na política dos cientistas com vistas em impor uma certa visão.

Se a separação entre natureza e cultura não é universal, e sim parte da *cosmologia* das “sociedades ocidentais”, derivada de um tipo particular de ciência, ela deve ganhar destaque nas análises antropológicas.

A Antropologia “pós-social” ou “ontológica” foi desenvolvida no Brasil por Eduardo Viveiros de Castro, autor que propõe a ruptura com o grande divisor natureza/cultura para a compreensão da vida das populações indígenas da Amazônia. Isto foi necessário porque a visão de mundo dessas sociedades nada tem a ver com o que pressupõem nossas categorias: “Para os ameríndios da Amazônia, o que é universal não é a natureza, mas justamente o



contrário: a cultura. Em tudo e em todo lugar existe cultura, ao passo que o que realmente muda são as naturezas. A essa concepção, Viveiros de Castro deu o nome de multinaturalismo” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.103). Isso fica mais claro no seguinte exemplo de “perspectivismo ameríndio” trazido pelo livro:

do ponto de vista indígena, qualquer animal é humano, só que essa humanidade é revestida de naturezas diferentes. O jaguar é tão humano quanto o próprio indígena, mas tem corpo de jaguar (outra natureza). O que o jaguar vê quando vê o mundo indígena é o mesmo que o índio vê quando vê uma presa a ser caçada. Há apenas uma mudança de perspectiva. Também o porco-do-mato é um humano, que vê sua comida como comida humana, e vê os humanos como espíritos canibais, pois os humanos caçam e matam porcos-do-mato. O perspectivismo ameríndio confere humanidade a tudo aquilo que, na ciência ocidental, consideramos “não humano”. E para os ameríndios não existe uma natureza comum a todos os seres: é justamente a natureza que diferencia os seres! (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.103).

No capítulo 2 do livro *Sociologia – Sociologia: uma ciência da modernidade* – as autoras propõem um projeto de elaboração de um olhar sociológico sobre as outras ciências, além da Sociologia. O aluno deve escolher uma disciplina (História, Geografia, Física, Matemática, Biologia, Química ou Filosofia) e pesquisar em bibliotecas ou na internet sobre sua história, dando atenção especial aos fatos ligados aos séculos XVIII, XIX e XX. A ideia é que, com a ajuda de colegas que pesquisaram outras disciplinas, ele monte um quadro comparativo que traga informações sobre: primeiros cientistas (nome, sexo e nacionalidade); época em que a disciplina se firmou como ciência; primeiro curso em universidade (quando, onde, quem inaugurou/criou); principais descobertas e invenções da época; e fatos históricos interessantes e curiosos. Uma vez que o quadro esteja pronto, o grupo deve discutir: “a) Que ciências são mais antigas e que ciências são mais novas? Como vocês explicam essa diferença? b) O que essas ciências têm em comum umas com as outras? E entre todas? Por que motivo você acha que estes aspectos são semelhantes entre elas?” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.61). O trabalho encontra-se na esfera da “Sociologia da Ciência”:

A comparação proposta entre disciplinas científicas tem o objetivo de levá-los a perceber que o conhecimento e as técnicas e métodos científicos não são dados da natureza, mas construções sociais – a Sociologia inclusive. Com base nessa percepção, os estudantes podem questionar a própria ciência e refletir sobre suas possibilidades de mudança e transformação, como acontece com qualquer produto social. Assim, torna-se possível fazer uma crítica à ideia de “verdade” científica universal (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.330 do MP).

*Tempos modernos, tempos de Sociologia* propõe uma atividade relacionada com o capítulo 3 – *Saber sobre o que está distante* – cujos objetivos são “relativizar a ideia de que o conhecimento científico é superior a outras formas de conhecimento; contribuir para que os estudantes reconheçam suas especificidades diante de outras formas de saber; e ampliar o conhecimento deles sobre outras culturas” (BOMENY et al, 2013, p.32-33 do MP). A ideia é

fazer o aluno refletir sobre como se produz conhecimentos sobre o mundo natural e social nas sociedades ditas “simples”, “primitivas” ou “tradicionais” a partir da elaboração de uma exposição de imagens na escola sobre o tema “Cultura e conhecimento”. As ilustrações, fotografias, maquetes e/ou réplicas dessas sociedades (vivas ou extintas) devem trazer legendas sobre o conhecimento e as tecnologias que foram desenvolvidas e as necessidades que pretendiam responder.

*Sociologia para jovens do século XXI* apresenta em sua seção interdisciplinar duas atividades que problematizam o conhecimento científico. O capítulo 1 – *Sociologia: dialogando com você* – traz um texto produzido pelo professor de Física Vitor Lara: “Teoria da relatividade e relatividade da teoria”. Nele, o autor questiona a ideia de que as Ciências da Natureza são “exatas”, e por isso menos sujeitas às influências de questões políticas e sociais. A proposta é que o a turma assista e debata o filme *O informante*, de Michael Mann, em que um cientista e executivo de uma companhia de cigarros é pressionado e ameaçado após revelar publicamente os resultados de suas pesquisas que apontavam as consequências do fumo para a saúde. Trata-se de refletir com os estudantes sobre a questão da ética e da neutralidade científica, problematizando uma concepção de senso comum que idealiza a ciência.

O capítulo 4 – “*Torre de Babel*”: *culturas e sociedades* – propõe uma conversa com a Matemática. O texto escrito pelo professor Marcio Vianna é intitulado: “Vamos entender melhor as culturas através da matemática ou das matemáticas?” Nele, o autor apresenta aos alunos a Etnomatemática, que é o estudo das matemáticas das diversas culturas pelo mundo. A proposta é que os alunos pesquisem em blogs e sites propostos os dois métodos populares de *cubação* da terra usados por um grupo de assentados do MST no Rio Grande do Sul. “Ambos os métodos eram aplicados para definir a área de um terreno quadrilátero qualquer, cujas medidas dos lados sejam conhecidas” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.423 do MP). Em seguida, eles devem questionar se esses métodos são tão precisos e legítimos quanto os da Matemática acadêmica e discutir sobre o poder associado ao saber matemático oficial em detrimento das etnomatemáticas presentes no saber popular. A atividade proposta traz a seguinte justificativa:

A matemática é uma disciplina que, de maneira estanque e descontextualizada do mundo real e das questões socioculturais, é apresentada aos jovens da escola como uma ciência e uma linguagem com fins específicos à sua própria essência. Entretanto, é importante que os métodos matemáticos, tanto acadêmicos quanto populares, sejam analisados e discutidos, sobretudo pela relação de poder estabelecida socialmente pelos distintos grupos. Por este motivo, torna-se importante a ação interdisciplinar entre a Sociologia e a Matemática acerca dos aspectos políticos, sociais e culturais (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.424 do MP).

Uma questão importante para a compreensão do debate sobre o ensino de Ciências Sociais que estou apresentando é: como tornar a Sociologia uma disciplina compreensível e relevante para os estudantes do Ensino Médio, sem perder o rigor teórico e conceitual?

Penso que um dos motivos da atração que a noção de imaginação sociológica exerce está no fato dela aparecer como uma alternativa pedagógica à oposição, mencionada por muitos dos autores apresentados na seção anterior, entre o ensino “conteudista” ou “verbalista” – que se prende a uma exposição de conceitos sociológicos, muitas vezes sem um sentido visível para os alunos – e o ensino “ativista”, que se centra em debates sobre temas atuais “interessantes”, mas que acaba escorregando para o “senso comum”, deixando as teorias e os conceitos das Ciências Sociais um pouco de lado. Ao dar centralidade aos vínculos entre biografia e história, questões individuais e questões sociais, na expectativa de tornar explícitos os elementos de indiferença e inquietação contemporâneos, Mills ressaltou a possibilidade de as Ciências Sociais estarem mais próximas do público não acadêmico. Justamente por isso, estive sempre preocupado com a inteligibilidade das teorias sociológicas, com a adequação da linguagem ao público.

Para ele, muitos cientistas sociais condenam a escrita clara e objetiva como “simples literatura” ou “jornalismo”. Buscam obter prestígio escorregando para o ininteligível. Porém, sendo ininteligíveis, jamais alcançam o *status* desejado. Mas é possível sair desse círculo vicioso, superando tanto a prosa quanto a pose acadêmica. “É muito menos importante estudar a gramática e as raízes da língua do que esclarecer nossas respostas a estas três perguntas: 1) Quais [são], no final das contas, a dificuldade e a complexidade do meu assunto? Quando escrevo, que *status* estou pretendendo para mim mesmo? Para quem procuro escrever?” (MILLS, 1969, p.235). Ora, para aqueles que trabalham na Educação Básica, esta é uma preocupação fundamental.

Na literatura apresentada na seção anterior, há uma defesa de que a imaginação sociológica não poder ser desenvolvida através da mera memorização de conceitos sociológicos nem da reprodução do senso comum. Ela é uma forma de se trabalhar com os conteúdos científicos a partir do estímulo ao pensamento criativo, desenvolvido a partir da pesquisa e do debate. Essa “nova atitude cognitiva” se desenvolve na medida em que o estudante apreende os nexos entre aquilo que estuda e a realidade em que vive.

Porém, o debate sobre currículo e didática não é apenas sobre o quê ou sobre como ensinar, mas também sobre por que ensinar. Além da ideia de contribuir para a formação do cidadão, outras justificativas para a presença da Sociologia nos currículos escolares vêm

sendo debatidas no campo acadêmico e nos campos recontextualizadores pedagógico e oficial. Como fica evidenciado no texto de Sarandy e Miglievich-Ribeiro (2012), uma disciplina escolar como a Sociologia, marcada por uma história de intermitência no Ensino Médio, não pode se sustentar por muito tempo se não consegue construir argumentos que demonstrem sua especificidade. Contribuir para a formação do cidadão crítico é um objetivo geral ligado a todas as disciplinas do Ensino Médio. Propor uma alfabetização científica dos estudantes a partir do estranhamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais é algo mais específico da Sociologia.

Isso não significa que o objetivo mais utilitário de contribuir para a formação do cidadão tenha perdido o sentido. Desenvolver a imaginação sociológica do estudante é possibilitá-lo compreender os acontecimentos relevantes de seu tempo e, assim, estimulá-lo a discutir e alterar as questões públicas. Como observa Minayo (2013, p.74):

A *utilidade* da ciência, diz Mills, é dada pela sua capacidade de transformar os grandes problemas sociais que o povo vive em questões públicas em favor de mudanças sociais, colaborando para que os cidadãos informados sejam capazes de sair de seus limites individuais para se tornarem parte de uma história à qual sua biografia está estritamente vinculada.

Um estudante que consegue desenvolver a autonomia de pensamento, estranhando e desnaturalizando as relações sociais, relacionando problemas pessoais com questões sociais, está apto a se tornar um cidadão mais participativo. Nesse caso, a formação do cidadão surge como *consequência* de uma formação científica relevante. Esta posição também foi defendida por Florestan Fernandes em 1954. Numa sociedade complexa e extremamente diferenciada demográfica, econômica e culturalmente como a brasileira, a Sociologia pode contribuir com um instrumental teórico e interpretativo que permita ao jovem refletir, comparar situações e tomar posições sobre questões políticas que o envolvem. Aprendendo a pensar sociologicamente, o estudante do ensino secundário torna-se mais apto a participar de uma sociedade em constante mudança, que exige a ampliação da esfera “dos ajustamentos e controles sociais conscientes”.

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação das atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1975, 106).<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Cito este texto pelas semelhanças com a argumentação de Mills e pela influência que ainda tem nos trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Mas estou consciente de que Florestan Fernandes, após o golpe civil-militar de 1964, vai fazer uma autocrítica. Na introdução do livro *Mudanças Sociais no Brasil*, ele observa que a Sociologia brasileira das décadas de 1940 e 1950 era nutrida por uma *visão utópica* segundo a qual as investigações sociológicas, uma vez divulgadas, teriam consequências práticas relevantes. Acreditava-se que “a sociedade brasileira estava caminhando na direção de uma revolução burguesa segundo o ‘modelo’

Há um último aspecto que torna a imaginação sociológica bastante atrativa como categoria legitimadora da Sociologia nos currículos escolares: *a sua elasticidade*. Vimos que o livro de Mills é escrito em tom polêmico, *contra* o empirismo abstrato e a Grande Teoria e *a favor* do pensamento sociológico clássico, em suas múltiplas tendências teóricas e epistemológicas. Essa ênfase nas muitas possibilidades de desenvolvimento da imaginação sociológica através da herança deixada pelos clássicos torna secundário o embate mais direto entre as diferentes perspectivas. Para uma disciplina escolar que precisa de legitimidade entre os pares (a partir de objetivos comuns) isto é muito relevante.

Mario Bispo dos Santos (2012, p.54-55) observa que, diferente do que ocorreu na Economia, onde um *coup de force* impôs uma unidade paradigmática, uma ortodoxia, na Sociologia nenhum grupo obteve força para monopolizar a legitimidade do conhecimento sociológico. Tal peculiaridade, segundo ele, deve ser considerada quando se discute diretrizes curriculares para o ensino de Sociologia nos planos estaduais e federal. O autor transpõe, portanto, uma preocupação acadêmica, ligada a um campo de pesquisa, para o ensino básico. Mas não é essa preocupação com a pluralidade disciplinar que está por trás de algumas das polêmicas apresentadas na segunda seção deste capítulo? Vejamos como a imaginação sociológica aparece nos livros didáticos.

*Sociologia para Jovens do Século XXI* define a Sociologia como a ciência que estuda “as relações que os indivíduos estabelecem entre eles próprios, gerando normas de comportamento, atitudes, formação de grupos e elaboração de ideias sobre o mesmo grupo” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.13; grifos do original). Em seguida, apresenta como exemplo de abordagem analítica das sociedades, das relações sociais e dos fenômenos sociais a noção de imaginação sociológica de Charles Wright Mills. Para isto, o primeiro autor a ser mobilizado é Émile Durkheim, o “pai da Sociologia acadêmica”, embora o exemplo que será citado a seguir seja mais facilmente identificado com a crítica de Marx ao capitalismo.

Penso que a escolha de Durkheim não é fortuita. Dentre os clássicos, foi o que mais se preocupou com a delimitação de um objeto de pesquisa específico para os sociólogos: os fatos sociais, que são fenômenos *sui generis*.<sup>59</sup>

---

francês, sob aceleração constante da autonomia nacional e da democratização da renda, do prestígio e do poder” (FERNANDES, 1974, p.21). Havia “a presunção de que o alargamento do horizonte intelectual médio refluiria na área de trabalho do sociólogo, criando para as investigações sociológicas de cunho crítico uma ampla base de entendimento, tolerância e, mesmo, de utilização prática gradual” (FERNANDES, 1974, p.21).

<sup>59</sup> Vimos na seção anterior que as OCEM também utilizam os argumentos de Durkheim para delimitar um espaço para a Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Um fenômeno como o uso do cigarro pode ser interpretado de diferentes maneiras por disciplinas como a Psicologia, a Biologia, a Química e a Sociologia. Um químico pode explicar os efeitos que o cigarro causa no organismo e a Biologia explicará como esses elementos químicos deterioram o pulmão. Um psicólogo, por sua vez, explicaria a persistência das pessoas na prática do fumo demonstrando o quanto os indivíduos são influenciados pelos outros e pela publicidade. Nem a Química, nem a Biologia, nem a Psicologia podem explicar, porém, *por que se produz tanto cigarro*. Aqui entra em cena a Sociologia, que vai explicar os interesses econômicos das grandes multinacionais, cujo objetivo é o lucro. O capitalismo é objeto da Sociologia. O objetivo que leva pessoas, proprietárias das fábricas de cigarro, a produzirem esta mercadoria é objeto *sui generis* de estudo desta disciplina. Com essa argumentação os autores querem demonstrar que “nossa vida cotidiana é social, ou seja, não estamos sós no mundo”.

Estabelecemos relações com outros indivíduos e criamos regras de convivência. Algumas já existiam quando nascemos e, provavelmente, existirão depois de nosso falecimento. Concluímos, então, que o indivíduo é um produto social, isto é, tudo o que as pessoas fazem é condicionado, muitas vezes, pela convivência com outros indivíduos e grupos de indivíduos (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.14).

Além de estudar os grupos e instituições, a Sociologia estuda o porquê das mudanças sociais. Nesse sentido o livro dá uma atenção especial aos movimentos sociais. Trata-se de uma disciplina que “representa uma qualidade do espírito humano que nos ajuda a perceber com lucidez o que está acontecendo no mundo e como nos situamos neste mundo” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.15).<sup>60</sup>

Nesse momento, são mobilizados dois exemplos retirados do livro *A imaginação sociológica*. Explicando *o desemprego*, os autores realçam as causas sociais. Uma coisa é uma cidade em que um indivíduo está desempregado: provavelmente o problema é com ele, sua personalidade, suas habilidades e oportunidades. Outra coisa é quando temos 15 milhões de desempregados num país com 50 milhões de trabalhadores. Já não se trata de um problema de caráter ou de habilidades, mas de um problema público que tem a ver com a estrutura e com o funcionamento da sociedade. O mesmo tipo de raciocínio pode ser aplicado ao fenômeno do *divórcio*. “Num casamento, o homem e a mulher podem ter perturbações pessoais, levando-os ao divórcio. Mas, quando o número de divórcios cresce numa cidade e, de cada 1.000 casais nos primeiros quatro anos de casamento, 250 se separam, isto pode ter alguma relação com a

---

<sup>60</sup> Nesta definição, é nítido o movimento de recontextualização pedagógica da noção de imaginação sociológica no sentido da delimitação do papel da Sociologia no Ensino médio. A disciplina passa a ser a representante desta “qualidade do espírito humano”.

instituição do casamento naquela determinada sociedade” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.15).

*Sociologia para o Ensino Médio* se preocupa inicialmente em responder questões como: “Porque estudar a sociedade em que vivemos?” e “A Sociologia serve para quê?”. O livro não se arrisca em uma definição do que seja a Sociologia, mas observa que esta ciência, assim como as outras ciências humanas, nos permite compreender e explicar as permanências e transformações que ocorrem nas sociedades humanas e indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças. Quando se posiciona criticamente, ela incomoda muito, porque revela aspectos da sociedade que certos indivíduos e grupos se empenham em ocultar. O esclarecimento de certos fenômenos pode perturbar os interesses dominantes, ou mesmo concepções, explicações e convicções.

A Sociologia contribui para desenvolver nossa *imaginação sociológica*, que por sua vez está associada ao processo de *desfamiliarização*, entendido como uma ruptura com o senso comum, preso à familiaridade do cotidiano.<sup>61</sup>

Como nossas biografias individuais se entrelaçam com a história que partilhamos com outros seres humanos? Essa é uma questão trazida no primeiro capítulo do livro – *O indivíduo, sua história e a sociedade* – em que Tomazi procura demonstrar que o individual e o social não estão separados. As circunstâncias formam os indivíduos e estes, por sua vez, formam as circunstâncias. Por um lado, quando nascemos, já encontramos prontos valores, normas, costumes e práticas sociais, bem como uma forma de produção da vida material que nos condiciona. A língua, o sistema de leis e a moeda são exemplos de fenômenos sociais que nos são legados pelas gerações anteriores. Mas, por outro lado, nós também mudamos as situações.

Baseado em Wright Mills, o livro distingue as questões individuais das questões sociais: “Podemos chamar de questões sociais algumas situações que não dizem respeito somente a nossa vida pessoal, mas estão ligadas à estrutura de uma ou de várias sociedades. É o caso do desemprego, por exemplo, que afeta milhões de pessoas em diversos grupos sociais” (TOMAZI, 2013, p.18). Isto anula a possibilidade de atuação dos indivíduos no processo de construção da realidade social? Não, pois em todos os eventos sociais de ampla

---

<sup>61</sup> Nas palavras de Bauman e May, autores que servem como referência para Tomazi: “Em face do mundo considerado familiar, governado por rotinas capazes de reconfirmar crenças, a sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido. Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos” (BAUMAN & MAY, 2010, p.24).

escala a ação de algum indivíduo foi *determinante*. “Tomar uma decisão é algo individual e social ao mesmo tempo, sendo impossível separar esses planos” (TOMAZI, 2013, p.19).

*Tempos modernos, tempos de Sociologia* tem a imaginação sociológica – a habilidade de conectar experiências pessoais com a história e as estruturas sociais – como elemento central, pois é o seu desenvolvimento que vai permitir aos alunos se tornarem capazes de “*se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira*” (BONENY et al, 2013, p.5 do MP; grifos meus).

A imaginação sociológica é relacionada tanto com os objetivos *cognitivos* quanto *formativos* da disciplina, pois, para as autoras, não há contradição entre eles. Ao contribuir para que o aluno aprenda a pensar sociologicamente (objetivo cognitivo), a Sociologia também o possibilita enfrentar os desafios que sociedade contemporânea vive (objetivo formativo). O papel da escola não é apenas o de ensinar os conteúdos, mas também o de preparar as novas gerações para a aprendizagem e o cultivo de valores, senso de responsabilidade social, solidariedade, respeito etc. O livro tem, inclusive, uma seção intitulada *Exercitando a imaginação sociológica*, que estimula a produção textual a partir de propostas de redação do ENEM.

A Sociologia como um discurso científico e plural nos permite conhecer melhor a sociedade em que vivemos. “E quanto mais conhecemos a organização geral da sociedade, seus diferentes grupos e interesses, seus valores e suas instituições coletivas, *mais capacidade temos de intervir na realidade e transformá-la*” (BOMENY et al, 2013, p.9; grifos meus).

Essa visão de que os objetivos cognitivos e formativos da disciplina são complementares também pode ser visualizada no livro *Sociologia*, que é partidário de uma Sociologia crítica, capaz de fazer com que o aluno compreenda como as sociedades se organizam, se estruturam, se legitimam e se mantêm. Mas por que compreender as sociedades é importante? Porque assim os jovens se tornam habilitados para ações transformadoras. Daí a necessidade de uma educação que vise à formação cidadã, “por meio da qual possamos vislumbrar esperanças de um futuro melhor, mais justo, igualitário e pacífico” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.307 do MP).

No capítulo 1 – *Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente* –, o livro explica aos alunos o que fazem as Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência



Política).<sup>62</sup> Discute como surgiram as primeiras inquietações da Sociologia e como esta vem analisando as desigualdades sociais. Por fim, observa que a contraposição de variadas formas de se aprender e compreender o real é a marca dessa disciplina, e que isso não é sinal de sua fragilidade. Após citar o conhecido exemplo do desemprego como um fenômeno relacionado com as estruturas das sociedades, as autoras, baseadas em Wright Mills, concluem que cabe ao sociólogo, como *agente social ativo*, “desenvolver uma reflexão para criticar a sociedade em que vive, levando os indivíduos a pensarem a sua realidade social, experimentando uma avaliação de valores e compreendendo o sentido cultural das Ciências Sociais” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.33).

Para os autores de *Sociologia Hoje*, a imaginação sociológica pode ser resumida num “pensamento crítico sobre o mundo, na capacidade de duvidar, questionar e, ao mesmo tempo, buscar respostas para as próprias dúvidas” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.334 do MP). Isso é o que caracteriza um pensamento autônomo, desnaturalizador e crítico.

O pensamento crítico pode nos ajudar a compreender as propagandas comerciais (que nos incentivam a consumir) e a desnaturalizar o estatuto do trabalho doméstico nas sociedades contemporâneas, por exemplo.

Para muitas pessoas, o fato de o trabalho doméstico ser feito principalmente pelas mulheres parecia natural. Essas pessoas acreditavam que era da ordem das coisas que as mulheres trabalhassem enquanto os homens assistiam ao futebol na televisão. Ou que as mulheres cuidassem da casa e das crianças enquanto os homens trabalhavam fora para sustentar a família. Muitas mulheres, entretanto, insatisfeitas, com essas diferenças, começaram a se perguntar por que as coisas eram assim. Esse questionamento levou à constatação de que a sociedade tem se organizado em termos que favorecem os homens (maiores salários, mais tempo livre, menos compromisso com a educação dos filhos, etc.). As perguntas certas provocaram um olhar crítico sobre aquilo que parecia natural. Desde o fim do século XIX o movimento feminista tem levantado essas e outras questões, buscando mudar relações desiguais (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.11).<sup>63</sup>

As Ciências Sociais, segundo o livro, produzem um *pensamento útil*, tanto social quanto individualmente. Em termos sociais, suas pesquisas produzem dados sobre realidades que muitas vezes são pouco conhecidas ou estereotipadas. Esses dados podem melhorar a eficiência das políticas públicas. Além disso, podem ser utilizados pela população para cobrar do Estado determinadas ações. Em termos individuais, elas nos ensinam a analisar, em lugar

---

<sup>62</sup> “As Ciências Sociais apresentam-se para analisar e tentar explicar o que está acontecendo no âmbito político, cultural e social da realidade complexa que existe sob a aparência das mudanças sociais. As Ciências Sociais indagam constantemente sobre o que se altera e o que permanece, o que rompe com as estruturas antigas e o que se constitui como novo na sociedade” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.11).

<sup>63</sup> Neste trecho, a menção ao movimento feminista não vem acompanhada de uma reflexão sobre até que ponto este movimento influenciou as Ciências Sociais e vice-versa. Sem esta explicação, fica difícil compreender o porquê da menção ao movimento feminista em uma parte do livro que trata do possível desenvolvimento do pensamento crítico *a partir do contato com as Ciências Sociais*.

de simplesmente acreditar. Isto nos ajuda a “julgar o que é mais ou menos razoável, distinguir um argumento sólido de outro que não passa de enganação” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.21).

Os autores de *Sociologia em movimento* compreendem o retorno da Sociologia ao Ensino Médio como um esforço da sociedade brasileira para transformar a educação em instrumento de emancipação do indivíduo, de luta contra hegemonias políticas e culturais. A escola, como núcleo de formação, socialização e construção da autonomia do estudante, “deve considerar em seu projeto pedagógico a diversidade de sujeitos que a compõem, priorizar a interlocução com as culturas juvenis e reconhecer a constituição de competências como meio para *formar cidadãos plenos e autônomos*, capazes de atuar na sociedade de forma produtiva e criativa” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.4 do SP; grifos meus).

No capítulo 2 – *A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade* –, após apresentar as perspectivas de Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Norbert Elias, Anthony Giddens, Richard Sennett e José Maurício Domingos, os autores concluem:

O debate sobre a relação entre indivíduo e sociedade – seja nos autores clássicos, seja nos contemporâneos – evidencia uma característica central da Sociologia: a percepção de que as experiências pessoais não se limitam às consciências individuais, mas devem ser interpretadas como parte da experiência social, constituindo o que o sociólogo norte-americano Charles Wright Mills denominou imaginação sociológica. Esse conceito significa, na prática, ir além das experiências e observações individuais para compreender temas coletivos, de maior amplitude (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.46).

A pressa no trânsito, por exemplo, é um fato de importância pessoal. Mas o uso da imaginação sociológica nos permite compreendê-la também como uma preocupação social, justamente porque na medida em que corre para solucionar seus problemas de urgência, o indivíduo pode causar acidentes que envolvem outras pessoas.

Diferente dos livros que utilizam o exemplo do desemprego para mostrar a impossibilidade de o indivíduo resolvê-lo sozinho, aqui o exemplo da pressa no trânsito serve para permitir que “o sujeito reflita acerca das implicações de suas ações” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.46).

## **2.4. Conclusão**

O que podemos concluir a partir da discussão apresentada neste capítulo? Que não é fortuita a crescente mobilização da imaginação sociológica como categoria legitimadora da Sociologia

no Ensino Médio. Há todo um debate acadêmico sobre os sentidos da disciplina nos currículos escolares que influencia tanto as avaliações quanto as produções dos livros didáticos.

Movendo-se na tensão entre objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários, os livros didáticos de Sociologia vão operar com a imaginação sociológica enquanto uma *capacidade intelectual* a ser desenvolvida nos estudantes, a partir de múltiplas perspectivas teóricas. Essa categoria desloca o problema da *opção* pelo ensino de um *conteúdo* determinado para a *forma* de ensino de um determinado conteúdo. O centro da discussão passa a ser a delimitação do conhecimento sociológico tanto em relação às outras disciplinas quanto em relação ao senso comum. O destaque à forma de ensino, em detrimento do conteúdo, por um lado, evita a acusação de “dogmatismo”, de tomada de partido em relação a uma corrente teórica específica, visto que tanto em algumas pesquisas sobre o ensino de Sociologia quanto nos editais do PNL D, é assim que a questão é colocada. Além disso, evita “dar azo à crítica conservadora”, que vê a Sociologia escolar como uma forma de manipulação dos alunos, doutrinação esquerdista. Por outro lado, vislumbra um distanciamento: do conteudismo, da transposição empobrecida para a escola básica de um ensino voltado apenas para questões internas às disciplinas acadêmicas de referência em um contexto em que não se pode nem se quer formar sociólogos em miniatura; e do ativismo, que está mais preocupado em discutir atualidades, e menos com a alfabetização científica. Por fim, a imaginação sociológica aparece também como uma forma de garantir uma justificativa utilitária para a Sociologia na escola: ao aprender a pensar sociologicamente, relacionando sua vida pessoal com os condicionantes sociais, o aluno pode se tornar um cidadão mais consciente, com autonomia de pensamento para tomar suas próprias decisões.

## CAPÍTULO 3

### OS LIVROS DIDÁTICOS COM MAIS DE UMA EDIÇÃO

#### 3.1. Sociologia para o Ensino Médio

*Sociologia para o Ensino Médio*, cuja primeira edição é de 2007 e a segunda é de 2010, é o terceiro livro didático escrito por Nelson Dacio Tomazi.<sup>64</sup> Embora a terceira edição da obra tenha poucas modificações na estrutura das unidades, há acréscimos consideráveis no texto-base de alguns capítulos, substituições de alguns textos complementares, inclusão de uma sessão interdisciplinar e atualização de dados estatísticos. Isto explica o crescimento do *livro do aluno*, que passou de 271 páginas, na segunda edição, para 368 na terceira. Ele contém uma introdução (*Conhecendo a sociedade*), sete unidades (com 23 capítulos) e um apêndice (*História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento*).

Quadro 4 – Unidades e capítulos do livro *Sociologia para o Ensino Médio*

UNIDADES	CAPÍTULOS
<b>1. A Sociedade dos indivíduos</b>	1. O indivíduo, sua história e a sociedade 2. O processo de socialização 3. As relações entre indivíduo e sociedade
<b>2. Trabalho e sociedade</b>	4. O trabalho nas diferentes sociedades 5. O trabalho na sociedade moderna capitalista 6. A questão do trabalho no Brasil
<b>3. A estrutura social e as desigualdades</b>	7. Estrutura social e estratificação 8. A sociedade capitalista e as classes sociais 9. As desigualdades sociais no Brasil
<b>4. Poder, Política e Estado</b>	10. O Estado moderno 11. O poder e o Estado 12. Poder, política e Estado no Brasil 13. A democracia no Brasil
<b>5. Direitos, cidadania e movimentos sociais</b>	14. Direitos e cidadania 15. Os movimentos sociais 16. Direitos e cidadania no Brasil 17. Os movimentos sociais no Brasil
<b>6. Cultura e ideologia</b>	18. Dois conceitos e suas definições 19. Mesclando cultura e ideologia 20. Cultura e indústria cultural no Brasil
<b>7. Mudança social</b>	21. Mudança social e Sociologia 22. Mudança e revolução 23. A mudança social no Brasil

Fonte: Tomazi (2013)

<sup>64</sup> Tomazi foi autor de algumas unidades (além de coordenador) do livro *Iniciação à Sociologia* (2000) e escreveu o livro *Sociologia da Educação* (1997). Importante observar que até o momento, os manuais de Sociologia da Educação produzidos e utilizados nas décadas de 1980 e 1990 não têm obtido destaque nas análises acadêmicas. Uma lacuna no âmbito do ensino de Sociologia na Escola Básica que precisa ser superada, pois a Sociologia da Educação teve uma continuidade no nível secundário (modalidade normal), mesmo após a retirada da Sociologia Geral dos currículos escolares. Alguns trabalhos recentes têm dado um destaque a essa disciplina, mas abordando períodos anteriores da história. Ver, por exemplo, Perez (2000), Cigales (2014) e Daros & Pereira (2015).

Levando em conta as críticas (e autocríticas) direcionadas ao livro *Iniciação à Sociologia*, Tomazi preocupou-se, desta vez, com a construção de um manual que apresentasse o conhecimento das Ciências Sociais a partir de uma linguagem mais simples na exposição dos conceitos e teorias aliada a um maior cuidado no tratamento da sua parte visual (fotos e gráficos coloridos, charges etc.). Além disso, *Sociologia para o Ensino Médio* expõe os conteúdos de um modo menos vinculado ao estilo dos cursos de Ciências Sociais, que costuma partir de uma definição da Sociologia, seguida da apresentação dos clássicos da disciplina e de uma reflexão sobre sua história. O autor opta por uma rápida apresentação da Sociologia e em seguida levanta exemplos de questões analisadas pelos sociólogos, relacionando-as ao cotidiano do aluno. As questões mais convencionais são expostas no apêndice do livro. Ali, a Sociologia é definida como “ciência da crise”, porque procurou dar respostas às questões sociais impostas pela Revolução Industrial, que num primeiro momento alterou a sociedade europeia e, em seguida, o mundo todo.

É possível perceber também continuidades entre os livros escritos pelo autor. De *Sociologia da Educação*, *Sociologia para o Ensino Médio* herda, por exemplo, o modo de explicação do conceito de socialização (cf. TOMAZI, 1997, p.32-38). Todos os três manuais reservam espaço para uma discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade a partir dos clássicos (Marx, Durkheim e Weber). A discussão sociológica do conceito de trabalho a partir de uma visão histórica que vai das sociedades “tribais” até as sociedades capitalistas, a reflexão sobre os conceitos de castas e estamentos em contraposição ao de classes sociais, a apresentação das formas de Estado, a construção de uma unidade em que se analisa cultura e ideologia e de outra reservada aos movimentos sociais são características presentes tanto em *Iniciação à Sociologia* quanto em *Sociologia para o Ensino Médio*, embora o segundo inclua um repertório maior de autores, conceitos, teorias e temas. Esses dois livros se assemelham também na ideia de quase sempre encerrar as unidades com um capítulo sobre a realidade brasileira.<sup>65</sup>

O objetivo de *Sociologia para o Ensino Médio* é “permitir aos alunos a compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória – mas nem por isso fragmentária –, e oferecer ao professor elementos teóricos e sugestões que levem os estudantes a uma reflexão crítica da sociedade” (TOMAZI, 2013, p.373 do MP). O livro destaca o fato de a Sociologia ser uma ciência com múltiplas teorias que, por sua vez, refletem a diversidade de interesses na sociedade. A menção à tese de Lucien Goldman

---

<sup>65</sup> A única unidade de *Sociologia para o Ensino Médio* que não segue esse modelo é a primeira. Em *Iniciação à Sociologia*, a exceção é a unidade V.

(1980), segundo a qual as Ciências Humanas encontram dificuldades específicas de investigação ligadas à interferência da *luta de classes* sobre a consciência dos homens (inclusive do investigador), poderia levar-nos a acreditar em uma filiação explícita do manual ao materialismo histórico e dialético (cf. TOMAZI, 2013, p.376-377 do MP).

O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012, por exemplo, reforça essa ideia ao fazer menção ao que os avaliadores consideraram uma limitação da obra: “a dominância de uma abordagem materialista do processo social”. Segundo o documento:

Apesar do esforço do autor para trazer outras perspectivas, sua filiação teórica condiciona sua interpretação acerca das demais contribuições das Ciências Sociais. As sínteses de Weber e Durkheim são marcadas, por vezes, por esse viés. Do mesmo modo, a perspectiva da cultura como mecanismo de dominação ideológica exigirá também problematização do professor (BRASIL, 2011, p.25).

Note-se que a crítica não está no fato de o autor deixar de fora outras perspectivas, mas de tratá-las a partir de um *viés*.<sup>66</sup> Porém, o que o livro defende é a apresentação de uma “Sociologia crítica” que estranhe e desnaturalize a realidade social, a fim de romper com o “senso comum erudito” (Bourdieu), com as “pré-noções” (Durkheim) e com as “ideologias” (Marx). O autor observa que, os estudantes não devem tomar uma teoria como mais importante que as outras, pois elas se complementam. “Um fenômeno social pode envolver aspectos mais bem esclarecidos por uma teoria e outros, por outra. Isso porque muitas vezes uma teoria ilumina apenas uma parte do fenômeno” (TOMAZI, 2013, p.373 do MP).

*A sociedade dos indivíduos* – nome de um livro de Norbert Elias (1994) – é o título da unidade 1. O argumento central é que o individual e o social não estão separados. Indivíduo e sociedade fazem parte de uma mesma trama, tecida por relações sociais. Mas a própria noção de “indivíduo” é explicada historicamente. Sua relevância está ligada à modernidade em decorrência de fenômenos como a Reforma Protestante (século XVI), o desenvolvimento do capitalismo e do pensamento liberal (séculos XVIII e XIX). Algumas questões norteiam os capítulos: “O fato de dependermos uns dos outros significa que não temos autonomia? Até que ponto dispomos de liberdade para decidir e agir? Até que ponto somos condicionados pela sociedade? A sociedade nos obriga a ser o que não queremos? Podemos mudar a sociedade?” (TOMAZI, 2013, p.15).

O livro inicia a resposta a estas questões mostrando que não podemos ignorar os condicionantes sociais das condutas individuais. Por um lado, quando nascemos, já encontramos prontos valores, normas, costumes e práticas sociais, bem como uma forma de

---

<sup>66</sup> Essa crítica não reaparece na resenha do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015, embora a terceira edição do livro tenha mudado pouco em sua forma de abordar os conteúdos clássicos.

produção da vida material que nos condiciona. A língua, o sistema de leis e a moeda são exemplos de fenômenos sociais que nos são legados pelas gerações anteriores. Mas, por outro lado, todas as questões sociais (como o desemprego e a guerra) são permeadas por ações individuais. Nesse sentido, tomar uma decisão é algo individual e social ao mesmo tempo.

Coerente com esses argumentos, a socialização é definida como “*o processo pelo qual os indivíduos formam a sociedade e são formados por ela*” (TOMAZI, 2013, p.21; grifos meus). O livro utiliza uma *imagem* para descrever a socialização: a de uma *rede* tecida por relações sociais que vão se *entrelaçando* e compondo diversas outras relações até formar a sociedade. As instituições e grupos que se *entrecruzam* na trajetória dos indivíduos – tais como a família, a escola e a igreja – vão operar de formas diferentes, de acordo com os contextos, histórico, geográfico, econômico e cultural. É muito diferente nascer e viver em uma favela ou num bairro rico, ou numa área do sertão nordestino.<sup>67</sup>

*Sociologia para o Ensino Médio* não é um livro didático centrado nas teorias sociológicas (clássicas e contemporâneas). Ele está organizado a partir de temas e conceitos. Justamente por isso, não há, por exemplo, capítulos introdutórios sobre os clássicos da Sociologia<sup>68</sup>. Aliás, essa tendência é seguida por cinco dos seis livros aprovados no PNLD/2015. Para compreender o pensamento de Marx, Weber e Durkheim, o aluno tem de procurar as muitas seções ao longo dos capítulos em que eles aparecem.

Esse mecanismo de didatização tem a vantagem de mostrar ao estudante a relevância dos clássicos para a compreensão de temas contemporâneos sem ter que impeli-lo a refletir sobre questões bastante abstratas em um primeiro contato com a disciplina, na primeira série do Ensino Médio. Em termos de *regras de sequenciamento e compassamento* (Bernstein, 1996), o modelo de apresentação das teorias clássicas na primeira série do Ensino Médio gera uma situação paradoxal, que é o aluno mais imaturo intelectualmente ter que começar um curso de Sociologia a partir de um conteúdo muito complexo.

Por outro lado, a diluição do pensamento dos autores clássicos nas unidades temáticas gera um problema diferente: a dificuldade de montagem do “quebra-cabeça teórico”. Pode ocorrer que esses autores sejam vistos nas três séries do Ensino Médio sem que o aluno compreenda suas problemáticas de pesquisa. Além disso, a identidade da disciplina escolar

---

<sup>67</sup> Os meios de comunicação – tais como o cinema, a televisão, o rádio, os jornais, as revistas e todos os aparelhos eletrônicos conectados à internet – são muito influentes na socialização dos indivíduos porque estão presentes tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados. Eles são analisados com mais detalhes na unidade 6.

<sup>68</sup> Este procedimento é adotado, por exemplo, pelo livro didático de Cristina Costa, *Sociologia: introdução à Ciência da Sociedade*. Embora tenha sido reeditado várias vezes, este livro ainda não foi recomendado pelo PNLD.

Sociologia se torna muito ligada a esses pensadores, dada a recorrência com que eles aparecem, ainda que de forma “aligeirada”.

*Tempos modernos, tempos de Sociologia* é uma exceção, pois reserva uma unidade inteira para a apresentação dos autores clássicos e contemporâneos: Émile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel, Karl Marx, Alexis de Tocqueville, Michel Foucault, Norbert Elias e Walter Benjamin. Mas, ainda assim, as apresentações são feitas tendo como mote uma questão relevante trabalhada por esses pensadores e discutida, de alguma maneira, no filme *Tempos modernos*, de Chaplin. Cada pensador é “convidado” a interpretar uma cena do filme a partir de sua perspectiva teórica.

Como forma de superar o problema da apresentação das muitas e complexas teorias no momento em que os alunos estão se familiarizando com a nova disciplina escolar, o manual do professor propõe a seguinte opção: seguir uma ordem não linear, em que cada capítulo teórico (parte 2) é associado a um capítulo temático sobre a realidade brasileira (parte 3). Assim, por exemplo, Durkheim nos possibilita pensar as relações de trabalho no Brasil, Marx contribui para a discussão sobre as desigualdades sociais e Foucault é mobilizado para a compreensão e explicação de temas como violência, crime e justiça no Brasil. Caso opte por esta escolha, o professor se vê limitado a focar um pensador ensinado na segunda parte do livro a um tema específico. Assim, curiosamente, dos seis livros aprovados no PNLD/2015, *Tempos modernos, tempos de Sociologia* é o que dá menor ênfase a um tema muito caro ao filme – o taylorismo-fordismo – porque optou por apresentar a questão do trabalho a partir de Durkheim, com sua análise das formas de solidariedade (mecânica e orgânica).<sup>69</sup> Por outro lado, Marx é pouco utilizado no capítulo sobre as desigualdades sociais no Brasil, pois as desigualdades de classe são menos enfatizadas que as de gênero e cor.

O fato é que o procedimento de construção das unidades a partir de conceitos e temas é coerente com o conjunto das obras didáticas de Tomazi. Na relação entre indivíduo e sociedade, além de Marx, Durkheim e Weber, *Sociologia para o Ensino Médio* inclui Bourdieu e Elias.

Na relação entre indivíduo e sociedade, Marx é utilizado como o autor que destacou o seguinte fato: “A produção do indivíduo isolado, fora da sociedade, é tão inconcebível quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e conversem” (TOMAZI, 2013, p.27). Os indivíduos devem ser analisados de acordo com o contexto de suas condições

---

<sup>69</sup> Nesta segunda edição, as autoras ao menos mencionam a relevância da discussão sobre o taylorismo-fordismo no manual do professor (cf. BOMENY et al, 2013, p.41-41 do MP). A leitura complementar do capítulo 11 – *Técnica e civilização* –, que é um trecho de um livro de Norbert Elias, discute a produção em massa fordista (cf. BOMENY et al, 2013, p.170).



e situações sociais, já que produzem sua existência em grupo por meio do trabalho, da religião, da moral etc.

Nas relações entre trabalhadores e capitalistas, os primeiros não trabalham para si, “mas vendem seu trabalho e não conseguem se reconhecer no que fazem e produzem” (TOMAZI, 2013, p.28).<sup>70</sup> Em sua luta diária para se contrapor a esse tipo de vida desumanizado, eles se identificam e se unem para questionar a realidade da exploração, configurando uma classe social.

É fácil notar aqui a limitação da exposição fragmentada dos autores. Poucos elementos são oferecidos para a compreensão da *luta de classes*. A demonstração do processo de exploração capitalista ainda não é possível, visto que a explicação do conceito de *mais-valia* (que na segunda edição do manual estava na unidade 2) só aparecerá na unidade 3.<sup>71</sup> Uma saída para os professores pode ser romper com a linearidade da narrativa, avançar duas unidades e explicar os dois trechos sobre o autor de forma conjunta.

Durkheim é mobilizado como o autor que analisa a predominância da sociedade sobre o indivíduo. A *consciência coletiva* – conjunto de regras, normas e valores que pairam sobre os indivíduos – é o que dá sentido e integração aos membros da sociedade. Uma instituição (escola, sistema judiciário, Estado etc.) é explicada como “todo comportamento e crença instituídos por uma coletividade” (TOMAZI, 2013, p.29).

Como o indivíduo interioriza as regras, normas e valores? Por meio da educação: “Condicionado e controlado pelas instituições, cada membro da sociedade sabe como deve agir para não desestabilizar a vida comunitária; sabe também que, se não agir da forma estabelecida, será repreendido ou punido, dependendo da falta cometida” (TOMAZI, 2013, p.29). Nesta terceira edição, o livro inclui a tradicional discussão sobre os *atos sociais* – que são fenômenos sociais dotados de três características: coercitividade, exterioridade e generalidade – e estabelece uma comparação entre Marx e Durkheim, que será uma constante:

Diferentemente de Marx, que vê a contradição e o conflito como elementos essenciais da sociedade, Durkheim enfatiza a necessidade da coesão e da integração para a sociedade se manter. Para ele, o conflito existe basicamente pela anomia, isto é, pela ausência ou insuficiência da normatização das relações sociais ou por falta de instituições que regulamentem essas relações (TOMAZI, 2013, p.30).

---

<sup>70</sup> A rigor, o que os trabalhadores vendem é sua *força de trabalho*, mercadoria que, uma vez utilizada, gera um valor excedente. Ver, por exemplo, Bottomore (2001, p.156) e Coan (2006, cap. 5).

<sup>71</sup> Mesmo assim, o autor inclui um texto complementar na unidade 2, intitulado, “20 bilhões de mais-valia” (cf. TOMAZI, 2013, p.82).

Weber surge como o pensador que estuda a sociedade a partir das ações dos indivíduos e suas relações. A sociedade é o conjunto das ações dos indivíduos relacionando-se reciprocamente. O conceito central aqui é o de ação social, entendida como o ato de se comunicar, de se relacionar, tendo em vista a orientação quanto às ações dos outros. O uso do dinheiro, por exemplo, é uma ação social. O dinheiro tem valor porque os indivíduos atuam na expectativa de que os outros indivíduos também consagrem valor àquele objeto. Os tipos ideais de ação social (tradicional, afetiva, racional com relação a valores e racional com relação a fins) também são explicados.

O modo como se estrutura o final da unidade permite-nos concluir que, para Tomazi, os clássicos não conseguiram trazer uma explicação satisfatória sobre a relação entre indivíduo e sociedade, já que não integraram esses dois polos. Daí a conclusão da unidade estar baseada em Norbert Elias e Bourdieu.

Segundo Elias, cada agrupamento de pessoas dentro de um determinado contexto, com regras em funcionamento, forma uma *configuração*. É a configuração que proporciona ao indivíduo manifestar suas vontades e expectativas. “Para ele, configuração é a teia de relações de indivíduos interdependentes que estão ligados de diversas maneiras e em vários níveis, pelos quais perpassam relações de poder” (TOMAZI, 2013, p.34).

Um exemplo de configuração apresentado é o do jogo de futebol, que só pode ser compreendido como um conjunto de “eus”, de “eles” e de “nós” movidos pelo objetivo de realizar a partida. Esse fluxo contínuo de relações “acontece entre os jogadores, entre eles e a torcida, entre eles e o técnico, entre os torcedores, e entre todos e as regras, os juízes, os bandeirinhas, os técnicos e os gandulas” (TOMAZI, 2013, p.34). Fora desse contexto não há jogo de futebol, pois é a configuração, formada pela dependência entre as pessoas, que dá o seu sentido. A expressão *sociedade dos indivíduos* busca exatamente realçar a unidade, e não a divisão.

O conceito de *habitus* é comparado por Elias a uma *segunda natureza*, um saber social incorporado pelo indivíduo em sociedade. O *habitus* muda constantemente, mas não rapidamente. Para Bourdieu, ele apresenta-se como social e individual, ao *mesmo tempo*. O *habitus* primário é estruturado por meio das instituições de socialização dos agentes (família, escola etc.). “À medida que se relaciona com pessoas de outros universos de vida, o indivíduo desenvolve um *habitus* secundário, não contrário ao anterior, mas indissociável dele” (TOMAZI, 2013, p.36).

Os conceitos e valores dos indivíduos têm uma relação muito intensa com o lugar que ocupam na sociedade. Para exemplificar essa perspectiva de Bourdieu, o livro cita o exemplo da competição entre os indivíduos de classes sociais diferentes para a entrada na universidade. Há impedimentos *objetivos* (como a falta de vagas, as deficiências do ensino básico, um vestibular que elimina a maioria) e *subjetivos* (pensamentos conformistas que inculcam em certos indivíduos a ideia de que não adianta tentar entrar na universidade, pois os mesmos não vão conseguir, ou que não vale a pena estudar se depois não poderão exercer a profissão em decorrência do desemprego).

A unidade 2 – *Trabalho e sociedade* – procura demonstrar que o trabalho existe para satisfazer as necessidades humanas, das mais simples (como as de alimento, vestimenta e abrigo) até as mais complexas (como as de lazer, crença e fantasia). Porém, ao longo da história, seu significado, suas formas de organização e o seu valor têm variado.

O livro inicia a discussão sobre o trabalho a partir da explicação do modo como se produz um pãozinho de água e sal, produto “que faz parte do dia a dia de um grande número de pessoas” (TOMAZI, 2013, p.46). Sua intenção é a de mostrar – a partir da apresentação de toda a cadeia produtiva – como a produção de uma simples mercadoria envolve muitos tipos de trabalho. Em termos didáticos, este procedimento é importante porque, além de trazer um exemplo próximo à realidade cotidiana dos leitores, já faz referência à *divisão do trabalho* na sociedade capitalista, que será analisada mais adiante a partir de Adam Smith, Marx e Durkheim.

Mas antes de discutir o trabalho na sociedade capitalista, Tomazi analisa outros tipos de sociedade: tribais, antigas e feudais. Esse tipo de procedimento, que preza pela *desnaturalização* dos fenômenos sociais a partir de sua *historicização*, pode ser visto ao longo do desenvolvimento das unidades do livro. E, justamente por isso, foi criticado pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015. A resenha observa que em *Sociologia para o Ensino Médio* as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) *orbitam em torno da História*. “Sendo assim, ao adotar o livro em sala de aula, caberá ao professor cuidar para que, sem prejuízo de sua historicidade, as teorias e conceitos das ciências sociais constituam-se em eixo condutor no tratamento das temáticas presentes no livro” (BRASIL, 2014, p.22). Penso que esta crítica é muito pertinente no que diz respeito aos capítulos do livro referentes ao Brasil.

O manual do professor desenvolve toda uma discussão sobre a relação da Sociologia com outras disciplinas e pensa a História e a Geografia como *companheiras indispensáveis da Sociologia*:

A contextualização é fundamental para entender temas, conceitos e teorias, pois eles se desenvolveram em determinado tempo e espaço. Para contextualizar um assunto no espaço, é fundamental que o professor de Sociologia leve sempre um mapa para a sala de aula e indique aos alunos os locais a que se refere. Sociólogos de diferentes gerações viveram em épocas distintas, repletas de acontecimentos significativos, formando uma linha histórica fundamental que o aluno deve conhecer (TOMAZI, 2013, p.380 do MP).

De fato, o livro tem uma ampla base histórica. Mas justifica isto a partir da defesa de uma *Sociologia Histórica*, representada por autores contemporâneos como Norbert Elias e Immanuel Wallerstein. Além disso, observa que os clássicos também produziram suas obras com base em fundamentações históricas.

A unidade parte da tese segundo a qual todas as sociedades produzem para satisfazer suas necessidades materiais e simbólicas. Mas nem sempre consideram o *trabalho* como atividade diferenciada. As sociedades tribais exemplificam bem este argumento, pois não separam as atividades econômicas dos ritos, dos mitos, do sistema de parentesco, das festas, da arte etc. Pensando *com* antropólogos como Marshall Sahlins e Pierre Clastres, o livro vai desnaturalizar a crença segundo a qual essas sociedades (em que a divisão de tarefas ocorre a partir do sexo e da idade) vivem em estado de pobreza, dado o caráter supostamente rudimentar de suas técnicas. Ao contrário, antes do domínio europeu, seus membros não apenas tinham todas as suas necessidades materiais e sociais plenamente satisfeitas como dedicavam um mínimo de horas diárias ao “trabalho”. Essas “sociedades da abundância” ou “sociedades do lazer” não se baseavam na necessidade de acumular bens ou alimentos e consumiam seus excedentes em festas e cerimônias.

Após esse diálogo com o conhecimento antropológico, o livro explica o modo como se realizava o trabalho nas sociedades que conheceram o fenômeno da escravidão (antiga) e da servidão. Trata-se de procedimento comum em muitos livros didáticos de Sociologia, como veremos mais à frente. O importante a destacar neste momento é que a argumentação apresentada tem como finalidade mostrar que a sociedade capitalista tem especificidades que foram gestadas durante séculos. Na modernidade, a estrutura feudal foi sendo substituída por outras formas de organização do trabalho: a cooperação simples, a manufatura (ou cooperação avançada) e, posteriormente, a maquinofatura. Nesse longo processo de transição do feudalismo para o capitalismo, o trabalho vai, aos poucos, deixar de ser visto como uma atividade penosa e torturante. A mudança na concepção de trabalho contou com a participação

das igrejas, dos governantes, dos empresários e das escolas. Porém, tal como fica evidente nas pesquisas de Weber e Thompson, os operários passaram a trabalhar mais e eram livres apenas legalmente. “Foram necessários alguns séculos, utilizando os mais variados instrumentos, inclusive multas e prisões, para disciplinar e preparar os operários para o trabalho industrial e regular” (TOMAZI, 2013, p.55).

A análise das relações de trabalho ao longo da história prepara o terreno para uma discussão mais conceitual sobre a sociedade capitalista. São explicados os conceitos de divisão social do trabalho (Marx) e divisão do trabalho social (Durkheim). O primeiro trata da relação de contradição entre as classes sociais e o segundo remete à solidariedade baseada na interdependência entre indivíduos e grupos (solidariedade orgânica) e não na aceitação de um conjunto de crenças, tradições e costumes comuns (solidariedade mecânica).

Sarandy (2004a) observa que no livro *Iniciação à Sociologia*, Durkheim aparece como uma mera concessão à pluralidade disciplinar, já que o texto segue uma linha marxista de reflexão sobre os modos de produção. Durkheim é citado apenas como um autor diferente de Marx, mas sem muita relação com a questão analisada: a contradição entre capital e trabalho. Faltaria uma conexão mais explícita entre Durkheim e o assunto tratado.

Considero que a relação de oposição entre Marx e Durkheim é mais consequente em *Sociologia para o Ensino Médio*, pois ela desemboca em uma discussão sobre os métodos de organização do trabalho. Ou seja, Durkheim não é apenas citado, mas apresentado como um pensador que influenciou algumas escolas de administração preocupadas com a coesão dentro das empresas. A Escola das Relações Humanas, liderada por Elton Mayo (1880 – 1949), marcada pela ideia de colaboração entre as classes, seria um exemplo.

Durkheim afirmou que há uma consciência coletiva que define as ações individuais, submetendo todos à norma, à regra, à disciplina, à moral e à ordem estabelecidas. As empresas devem dar continuidade a isso, definindo claramente o lugar e as atividades de cada um, para que não haja dúvida sobre o que cada membro deve fazer. Se há conflito, diz ele, deve ser minimizado mediante a coesão social, baseada na ideia de consenso, orientada pela existência de uma consciência coletiva que paira acima de todos na sociedade (TOMAZI, 2013, p.64).

O livro continua nas trilhas do marxismo ao analisar o fordismo, a acumulação flexível e o toyotismo a partir de autores como Harry Braverman, David Harvey e Ricardo Antunes. Mas a análise das relações de trabalho no Brasil destoa do resto da unidade, pois os conceitos trabalhados anteriormente são pouco mobilizados. O texto passa a se centrar em questões como o trabalho escravo, a passagem para o trabalho assalariado (em que se discute, por exemplo, o regime de colonato e a “parceria por endividamento”), a situação do trabalho nos últimos 70 anos, o trabalho informal, o trabalho servil ou quase escravo (reproduzido a partir

do “mecanismo da dívida eterna”), a evolução do emprego formal no Brasil e a relação entre emprego e qualificação.

A unidade 3 – *A estrutura social e as desigualdades* – busca refletir sobre as seguintes questões: “Por que existem as desigualdades? Quais são as formas de desigualdade existentes? Como elas se constituíram e como são explicadas?” (TOMAZI, 2013, p.89). A análise das formas de estratificação social – “a maneira como os diferentes grupos e indivíduos são classificados em estratos (camadas)” (TOMAZI, 2013, p.90) – deve levar em conta as estruturas de apropriação econômica e de dominação política, além de fatores como religião, etnia, sexo, tradição e cultura.

Se na unidade anterior o livro buscava desnaturalizar o trabalho assalariado, predominante no capitalismo, comparando-o com os trabalhos escravo e servil, agora a questão principal é *historicizar as classes*, mostrando outras duas formas de estratificação: as castas e os estamentos. Não se trata de uma evolução linear, pois ainda existem traços estamentais e de castas nas sociedades contemporâneas.<sup>72</sup>

A sociedade de castas indiana persiste por força da tradição, mesclada com um sistema de classes, já que oficialmente foi abolida em 1950. Trabalhando com o sociólogo Célestin Bouglé, Tomazi observa que *repulsão, hierarquia e especialização hereditária* são as palavras-chave para a compreensão do sistema de castas. Embora não haja um sistema que seja totalmente rígido, o sistema de castas é *o mais rígido*. As relações são estanques, pois quem nasce numa casta não tem como sair dela.

Os elementos mais visíveis da imobilidade são a hereditariedade, a endogamia (casamentos entre membros da mesma casta), as regras relacionadas à alimentação (o preparo dos alimentos e das refeições são restritos aos integrantes da mesma casta) e a proibição do contato físico entre membros das castas inferiores e superiores (TOMAZI, 2013, p.91-92).

Assim como a Índia é utilizada como o exemplo mais acabado de uma sociedade de castas, a França do século XVIII é analisada como o melhor exemplo para a reflexão sobre as sociedades estamentais. A análise dos “três estados” – a nobreza, o clero e o terceiro estado constituído por comerciantes, industriais, trabalhadores urbanos, camponeses etc. – baseia-se na seguinte observação: “o que identifica um estamento é o que também o diferencia, ou seja, um conjunto de direitos e deveres, privilégios e obrigações aceitos como naturais e publicamente reconhecidos, mantidos e sustentados pelas autoridades oficiais e também pelos tribunais” (TOMAZI, 2013, p.94). A sociedade estamental tem um direito desigual para grupos desiguais. Os indivíduos são diferenciados desde o nascimento com privilégios e

---

<sup>72</sup> O livro traz dois textos complementares sobre esta questão (cf. TOMAZI, 2013, p.97-98).

obrigações variados. Nesta sociedade com pouquíssima *mobilidade social*, a relação entre os estamentos é baseada na reciprocidade: os servos, por exemplo, deviam trabalho aos seus senhores e estes lhes deviam proteção.

Entre os proprietários de terras, havia uma relação de outro tipo: um senhor feudal (suserano) exigia serviços militares e outros serviços dos senhores a eles subordinados (vassalos). Formava-se, então, uma rede de obrigações recíprocas, como também de fidelidade, observando-se uma hierarquia em cujo topo estavam os que dispunham de mais terras e mais homens armados. Mas o que prevalecia era a desigualdade como um fato natural (TOMAZI, 2013, p.95-96).

Após uma análise do modo como a pobreza foi vista ao longo dos tempos (do período medieval à ascensão e consolidação do capitalismo), o livro discute o fenômeno das classes sociais, destacando as perspectivas de Marx, Weber e do funcionalismo de Kingsley Davis e Wilbert Moore.

O termo “classe”, na Sociologia, é utilizado na explicação da estrutura da sociedade capitalista com base na hierarquização dos grupos sociais. Nesse sentido, classe não se confunde com profissão, por exemplo. Por outro lado, as sociedades de classes são abertas à mobilidade social, muito mais que as sociedades estamentais ou de castas. O discurso predominante na sociedade capitalista é justamente o *otimismo na promoção do indivíduo pelo trabalho*: a ideia segundo a qual os capitalistas de hoje foram os trabalhadores de ontem.<sup>73</sup>

O livro traz, primeiramente, a abordagem de Marx, em que a desigualdade é vista como *parte constitutiva da sociedade de classes*. A burguesia e o proletariado seriam classes fundamentais do capitalismo: uma personificando o capital e outra personificando o trabalho. O texto tem o mérito de incrementar esta análise – que em muitos casos aparece nos livros didáticos de Sociologia como dicotômica – com a exposição das frações e *classes médias ou intermediárias*: pequenos proprietários, pequenos comerciantes, profissionais liberais, gerentes, supervisores, etc. Essas classes “ora apoiam a burguesia, ora se juntam ao proletariado, podendo ainda, em certos momentos, desenvolver lutas particulares” (TOMAZI, 2013, p.101). O retorno ao tema da *luta de classes* – entendida não somente como confronto armado, mas também como todos os procedimentos institucionais, políticos, policiais, legais e ilegais que a classe dominante usa para manter o *status quo* – é agora mais consequente, visto que associado a uma apresentação do conceito de mais-valia: “a diferença entre o que o trabalhador produz e o salário que recebe” (TOMAZI, 2013, p.102).

---

<sup>73</sup> O trecho das duas edições anteriores, que mencionava duas formas possíveis de tratar conceitualmente as classes (como faixa de renda ou como posição dos indivíduos no processo de produção) foi suprimido. De fato, isto limitava a compreensão do pensamento de Weber, por exemplo, que não se encaixa em nenhuma dessas duas perspectivas.

Em seguida o texto discute as três formas de estratificação social, segundo Weber: a econômica (baseada na quantidade de riqueza – posses e renda – que as pessoas possuem), a social (baseada no *status* ou prestígio que as pessoas ou grupos têm, seja na profissão, seja no estilo de vida) e a política (baseada na quantidade de poder que as pessoas ou grupos detêm nas relações de dominação em uma determinada sociedade). Destaca-se que estas três condições nem sempre se encontram juntas. Muitas pessoas podem ter poder e não ter a riqueza correspondente à dominação que exercem. É o caso, por exemplo, de grupos que se instalam nas estruturas de poder estatal e burocrático e ali permanecem durante muito tempo. Por outro lado, outras pessoas podem ter *status* na sociedade, mas não possuir riqueza nem poder. É o caso de certos artistas de televisão ou intelectuais consagrados. Para Weber, a estratificação econômica gera a classe, entendida como “todo grupo humano que se encontra em igual *situação de classe*, isto é, os membros de uma classe têm as mesmas oportunidades de acesso a bens, a posição social e a um destino comum” (TOMAZI, 2013, p.104).

A perspectiva funcionalista, representada por Kingsley Davis e Wilbert Moore, entende que as desigualdades materiais não são necessariamente negativas. “Elas podem ser positivas para a sociedade, porque na busca do interesse pessoal há sempre inovação e criação de alternativas e, assim, a sociedade como um todo se beneficia das realizações dos indivíduos” (TOMAZI, 2013, p.105).

Após uma breve discussão sobre os conceitos de inclusão e exclusão, o livro inicia o tratamento das desigualdades sociais no Brasil, mais uma vez, a partir de um relato histórico que retorna ao período da colonização para explicitar que a dominação portuguesa atingiu primeiramente aos indígenas – vistos como povos exóticos, sem alma e, mais tarde, como inferiores e menos capazes – e depois aos negros, vítimas da escravidão e do preconceito. Com o processo de urbanização e industrialização (século XX), criou-se um proletariado industrial e milhares de outros trabalhadores foram atraídos para as cidades a fim de exercer as mais diversas atividades: empregados do comércio, bancários, trabalhadores da construção civil, entregadores, empregados domésticos, vendedores ambulantes... Os setores médios – antes basicamente constituídos por militares e funcionários públicos – também se diversificaram e cresceram: profissionais liberais, pequenos e médios comerciantes.

Esse tipo de narrativa histórica pode ser aliado a uma discussão mais conceitual quando se refere às classes – discutidas em capítulos anteriores – mas não à “raça” ou ao



“gênero”<sup>74</sup>, conceitos que não são explicados na unidade. Há muitas menções às desigualdades entre “negros” e “brancos”, sem que se evidencie o modo como na sociedade brasileira essas categorias operam. Esse movimento é feito, por exemplo, em *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, quando se discute a distinção, proposta por Oracy Nogueira (2006), entre o preconceito racial de marca (vigente no Brasil) e o preconceito racial de origem (vigente nos Estados Unidos):

Origem diz respeito à herança, ao sangue, e pode não aparecer. Um filho ou neto de negro pode nascer branco por herança da mãe. No Brasil, provavelmente, essa pessoa descendente de negros, mas branca na pele, seria considerada branca. Nos Estados Unidos, não: são negros os que se originam de negros, mesmo que a cor tenha se alterado. É o que os americanos chamam de “regra da única gota”: basta uma gota de “sangue negro” para que o sujeito se considere e seja considerado negro. No Brasil, são levados em consideração outros “sinais”: um cabelo mais liso ou um nariz afilado podem “transformar” um filho de pais negros em “moreno” ou “mulato” (BOMENY et al, 2013, p.286).

Uma das ideias centrais de Nogueira é que onde prevalece o preconceito racial de marca, a fronteira entre o grupo discriminado e o grupo discriminador é indefinida: a concepção de branco e não branco varia em função do grau de mestiçagem, de classe para classe, de região para região.<sup>75</sup>

O texto se desenvolve no sentido de uma rápida história das ideias sociológicas, destacando temas que foram analisados por autores brasileiros ao longo dos séculos XIX e XX, tais como as primeiras tentativas de explicação sobre a pobreza com base em determinismos climáticos ou raciais, a mestiçagem, a fome, o coronelismo, o racismo, o mito da democracia racial, o subdesenvolvimento e as classes sociais (o operariado industrial, o proletariado rural, as classes médias, o empresariado nacional etc.). Menciona-se autores como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Manoel Bonfim, Josué de Castro, Vitor Nunes Leal, Costa Pinto, Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso.

As desigualdades sociais nos últimos trinta anos da história do Brasil são analisadas com base em dados estatísticos produzidos pelo IBGE e pelo IPEA sobre concentração de renda, desigualdade de cor e desigualdade de gênero. Por fim, a unidade discute a

---

<sup>74</sup> Outras observações importantes sobre as questões de gênero aparecem quando da discussão sobre o movimento feminista. Observa-se, por exemplo, que para desmistificar a ideia de que os homens dominavam porque as mulheres eram fisicamente mais fracas, além de emocionais e sentimentais, “destacava-se o caráter histórico, e não natural, da desigualdade sexual, construída desde a Antiguidade para manter a opressão dos homens e a condição subalterna das mulheres” (TOMAZI, 2013, p.204).

<sup>75</sup> “No Brasil, o preconceito ficou conhecido como ‘de marca’, ou ‘de cor’, ou seja, manifesta-se com base em uma gradação de cor da pele, é bastante flexível e variável conforme a região do país. É diferente do preconceito ‘de origem’, característico do sistema norte-americano, em que basta ter um ascendente negro para ser considerado negro, independentemente da cor da pele” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.85).

invisibilidade das desigualdades, questionando por que o Brasil (tendo a oitava maior economia do mundo) continua sendo um dos países mais desiguais. “Porque há produção e reprodução no Brasil de uma classe de indivíduos (correspondente a um terço da população brasileira) que não tem acesso às oportunidades de trabalho, ao processo educacional e à participação política efetiva” (TOMAZI, 2013, p.120).

A unidade 4 – *Poder, política e Estado* – procura, logo de início, questionar a ideia preconceituosa de que a política se identifica com troca de favores, conchavos e falcaturas e o Estado com burocracia, impostos elevados e mau uso do dinheiro público. Esse tipo de perspectiva serve, segundo o livro, para justificar a omissão e a recusa à participação nos assuntos públicos.

O livro apresenta o Estado moderno (marcado pela centralização e concentração das Forças Armadas, da estrutura jurídica, da cobrança de impostos, do corpo burocrático etc.) em suas várias formas (absolutista, liberal, socialista, fascista, de bem-estar social e neoliberal). Em alguns momentos, autores que refletiram sobre uma forma de Estado são mobilizados. Assim, por exemplo, na discussão sobre o Estado absolutista, o livro menciona Thomas Hobbes e Jacques Bossuet e na explicação sobre o Estado liberal aparece Adam Smith. John Maynard Keynes é mencionado como o autor que formulou as bases teóricas do Estado de bem-estar social, assim como Friedrich von Hayek e Milton Friedman são tratados como referências para a compreensão do neoliberalismo. Essa tipologia não é aplicada na análise da política e do Estado no Brasil.

O texto avança para uma discussão sobre as teorias sociológicas clássicas (Marx, Durkheim e Weber) sobre o Estado e em seguida aborda a questão da democracia, da representação e dos partidos políticos.

A ideia de representação através de partidos é, segundo o livro, uma conquista democrática. No âmbito do Estado liberal “se considerava que o Parlamento devia ter unidade de formação e pensamento, não comportando divisões ou ‘partes’ (o que a palavra *partido* expressa)” (TOMAZI, 2013, p.147). Assim, durante muito tempo, os trabalhadores não foram representados. A ideia do autor, ao expor os argumentos elitistas de autores liberais (Benjamin Constant, Immanuel Kant e Edmund Burke) contrários, por exemplo, ao voto popular, é a de demonstrar que a democracia não é uma criação da burguesia, pois essa classe sempre lutou para que o liberalismo não se democratizasse, limitando o sufrágio universal e a ampliação de direitos como o de associação e de greve: “Na época do liberalismo clássico, apenas os

homens adultos e economicamente independentes tinham instrução e eram considerados capazes de discernimento para tomar decisões políticas” (TOMAZI, 2013, p.146).

Resumindo as posições de autores como Joseph Schumpeter, Giovanni Sartori, Robert Dahl, Adam Przeworski e Guillermo O’ Donnell, o livro observa que um sistema democrático deve ter:

- eleições competitivas, livres e limpas para o Legislativo e o Executivo;
- direito de voto, que deve ser extensivo à maioria da população adulta, ou seja, cidadania abrangente no processo de escolha dos candidatos;
- proteção e garantia das liberdades civis e dos direitos políticos mediante instituições sólidas, isto é, liberdade de imprensa, liberdade de expressão e organização, direito ao *habeas corpus* e outros que compreendem o componente liberal da democracia;
- controle efetivo das instituições legais e de segurança e repressão – Poder Judiciário, Forças Armadas e forças policiais (TOMAZI, 2013, p.149-150).

Tendo Boaventura de Souza Santos como referência, Tomazi observa que a democracia no mundo contemporâneo, por um lado, é considerada como o único regime político legítimo, mas, por outro, dá sinais de que não cumpriu com as expectativas da maioria da população. Basta pensarmos nos inúmeros casos de corrupção e o desrespeito dos partidos por seus programas eleitorais.

Dos autores que pensaram o poder para além do âmbito do Estado, *Sociologia para o Ensino Médio* destaca Foucault (com o conceito de sociedade disciplinar) e Deleuze (com o conceito de sociedade de controle). A sociedade disciplinar é a sociedade do confinamento: o indivíduo passa de um espaço fechado a outro e não para de recomeçar, pois em cada instituição deve aprender alguma coisa, principalmente a disciplina específica do lugar. “Nessa sociedade, o que identifica os indivíduos, na escola, no exército, no hospital, na prisão ou nos bancos, é a assinatura e o número na carteira de identidade ou na carteira profissional, além de diversos documentos” (TOMAZI, 2013, p.151). Na sociedade de controle, os métodos utilizados são de curto prazo e de mudança rápida, porém, contínuos e ilimitados. Como não têm um espaço definido, podem ser exercidos em qualquer lugar.

A discussão sobre a realidade brasileira, mais uma vez, segue um tipo de argumentação que focaliza o desenvolvimento histórico. O poder, a política e o Estado no Brasil são analisados desde o período colonial (1500-1822) até o retorno à democracia (de 1985 aos nossos dias), passando pelo período monárquico (1822-1889), pela Primeira República (1889-1930), pelo período Vargas, pelo período do Estado liberal (1945-1964) e pela república dos generais (1964-1985). Fala-se, por exemplo, do *Poder Moderador* do período monárquico, da *Política dos governadores* e do *Coronelismo* na Primeira República e do *populismo* na Era Vargas, momento em que começam a ser mobilizados autores das

Ciências Sociais, como Hélio Jaguaribe, Alberto Guerreiro Ramos, Francisco Weffort e Octávio Ianni. O populismo é visto como

uma relação de poder em que o governo buscava o apoio dos trabalhadores e também da burguesia industrial (setor que de fato representava). Já que seu objetivo era implantar uma nova ordem industrial, Getúlio entrou em divergência com o setor agrário dominante (mesmo não estendendo a legislação trabalhista aos trabalhadores do campo) (TOMAZI, 2013, p.158).

No que diz respeito ao período militar, explica-se o que foram os atos institucionais, o “milagre econômico”, a Lei da Anistia e o a campanha conhecida como “Diretas Já”. Na abordagem do retorno à democracia, o foco está na explicação do Estado neoliberal, formado nos governos de Collor-Itamar e Fernando Henrique Cardoso, e marcado pela introdução de políticas de privatização de empresas estatais, abertura do mercado nacional a produtos estrangeiros, permissão da livre atuação dos bancos, renúncia ao controle da moeda e da política cambial, retirada de direitos dos trabalhadores, com alterações nos limites das horas trabalhadas, férias remuneradas e sistema de aposentadorias etc.

O governo Lula foi marcado, segundo o livro, por ter dado continuidade à política econômica do governo anterior, porém, com políticas de redistribuição de renda visando amenizar a situação precária da maior parte da população: aumento do salário mínimo, criação de empregos estáveis e políticas de renda mínima, como o Fome Zero e o Bolsa Família. Houve também uma série de atuações governamentais que contribuíram para *despolitizar* a prática política, limitando-a a uma participação quase que somente por meio do voto.

O que dizer da democracia no Brasil? O livro começa observando que a ampliação da participação política no Brasil é um processo recente. Exemplo: da proclamação da República, em 1889, até 1945, o número de eleitores foi de somente 5% da população aproximadamente, com pequenas variações. Os avanços foram acontecendo até que em 2006 perto de 70% da população já tinha direito ao voto.

No que diz respeito aos partidos políticos no Brasil, estes sempre foram, em sua maioria, representantes dos setores dominantes da economia e da sociedade. Só depois da ditadura de Vargas é que se formaram partidos nacionais: União Democrática Nacional (UDN), representante da burguesia industrial e das classes médias urbanas, Partido Social Democrático (PSD), que representava os setores rurais e semi-rurais e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que representava o sindicalismo e o movimento trabalhista. O PCB permaneceu ativo, mas nem sempre na legalidade. Com o processo de democratização, surgem muitos partidos, dentre eles: PMDB, PT, PDT, PTB, PFL (hoje Democratas) e PSDB.

Tomazi cita o sociólogo Rudá Ricci, para quem os partidos políticos brasileiros contemporâneos são máquinas empresariais em busca de voto, com uma grande estrutura burocrática na qual os administradores partidários, os técnicos de marketing e os elaboradores de programas de governo têm destaque. Os partidos políticos apresentam-se sem uma definição muito clara. Por outro lado, o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e as Câmaras de Vereadores são as instituições públicas com o mais baixo índice de credibilidade nacional, pois são vistas como espaços para conchavos, corrupção e negociatas.

Uma reflexão sobre o Estado e a sociedade no Brasil deve levar em contas quatro características fundamentais: a privatização do público, a política do favor (o clientelismo), o nepotismo e a corrupção, e a despolitização (relacionada com a predominância das questões econômicas).

A unidade 5 trata de *Direitos, cidadania e movimentos sociais*. O livro observa que “a ideia de cidadania está relacionada ao surgimento do Estado moderno e à expectativa de que este garanta os direitos essenciais dos cidadãos em determinado território” (TOMAZI, 2013, p.183). Por que a construção de uma unidade em que cidadania e movimentos sociais são tratados conjuntamente? Porque, na perspectiva do autor, a conquista, manutenção e ampliação dos direitos de cidadania, dependem das ações dos indivíduos e dos grupos que lutam por seus interesses por meio de movimentos sociais.

Além da relação entre movimentos sociais e conquistas de direitos, o livro destaca a distinção entre *cidadania formal* (que está na Constituição e nas leis de cada país, estabelecendo a igualdade jurídica) e *cidadania substantiva ou real* (presente no dia a dia, e que pode estar *aquém* do que é estabelecido formalmente). “A prática da cidadania substantiva revela que, apesar das leis existentes, não há igualdade fundamental entre todos os seres humanos – entre homens e mulheres; entre crianças, jovens e idosos; entre negros e brancos” (TOMAZI, 2013, p.190). No cotidiano brasileiro, por exemplo, o direito à vida não é respeitado em muitos casos, já que há pessoas morrendo de fome. O direito de ir e vir esbarra em casos de privatização do espaço público, como o fechamento de uma praia.

A ideia é mostrar aos estudantes que os direitos não são naturais, pois resultam de relações sociais em diferentes momentos históricos, e podem ser violados: “A coerência entre os princípios e a prática dos direitos só pode ser estabelecida se houver uma luta constante pela sua vigência, travada por meio de ações políticas ou movimentos sociais. Direitos só se tornam efetivos e substantivos quando são exigidos e vividos cotidianamente” (TOMAZI, 2013, p.191).

O livro faz uma análise da formação dos direitos na modernidade, desde o século XIII na Inglaterra (com a Carta Magna) até o século XX (passando pela Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948). Em seguida discute rapidamente as noções de liberdade e igualdade em autores como Hobbes, Locke, Rousseau, Marx e Durkheim.

Destaca-se o pensamento do sociólogo Thomas H. Marshall, autor do livro *Cidadania, classe social e status*, que distinguiu três tipos de *direitos* ao analisar o caso inglês: civis, políticos e sociais. A luta por direitos – das mulheres, idosos, homossexuais, minorias étnicas – amplia o esquema proposto por Marshall. Do mesmo modo, hoje se fala de *direitos difusos*, por exemplo, relativos ao meio ambiente. Nessa terceira edição, Tomazi incluiu uma abordagem do *direito à diferença*<sup>76</sup>, com base em Boaventura de Souza Santos, ainda dentro da discussão sobre a relação entre cidadania formal e cidadania real. Esse acréscimo é importante porque permite o melhor entendimento daqueles movimentos sociais “cujo objetivo é desenvolver ações que favoreçam a mudança da sociedade com base no princípio fundamental do reconhecimento do outro, do diferente” (TOMAZI, 2013, p.196).

Os movimentos sociais são entendidos como “ações coletivas com o objetivo de manter ou mudar uma situação” (TOMAZI, 2013, p.194). Não são predeterminados, pois dependem sempre das condições específicas (nacionais ou internacionais) em que se desenvolvem, isto é, das forças sociais e políticas que os apoiam ou os confrontam, dos recursos existentes para manter a ação e dos instrumentos utilizados para obter repercussão.

A relação dos movimentos sociais com o Estado pode ser de confronto ou parceria. Eles podem atuar: contra ações do poder público que sejam consideradas lesivas aos interesses da população ou de um setor dela; para pressionar o poder público a resolver problemas relacionados à segurança, à saúde, à educação, etc.; em parceria com o poder público para fazer frente às ações de outros grupos ou empresas privadas; para resolver problemas da comunidade, independentemente do poder público (como fazem as ONGs e associações de moradores de bairros).

Embora Tomazi afirme que as teorias se complementam e estão abertas ao diálogo, sempre procura contrapor Marx a Durkheim, fato que se repete nesta unidade, na discussão sobre o fenômeno das greves, que desde o início do processo de industrialização são movimentos pela regulamentação da jornada de trabalho, pelo aumento salarial, por questões de política econômica etc. O sociólogo francês considera que a desordem (greve) é um

---

<sup>76</sup> “O direito à diferença não é levado em conta, principalmente quando se trata de culturas muito distintas das ocidentais” (TOMAZI, 2013, p.191).

momento especial em uma ordem geral estabelecida, que serve apenas para a desintegração da sociedade. A questão social é também moral: envolve ideias e valores divergentes dos da consciência coletiva. Marx, por sua vez, entende a greve como a expressão mais clara da luta de classes entre burguesia e proletariado. Numa greve, que sempre envolve capital, trabalho e Estado, há o questionamento não só das condições de exploração em que vivem os trabalhadores, mas também da ação do Estado e do seu caráter de classe.<sup>77</sup>

O livro destaca dois movimentos: o ambiental e o feminista. Trata-se de movimentos que podem ser tomados como exemplos de *movimentos sociais contemporâneos* por duas características comuns:

- não têm uma coordenação única, pois se manifestam e se desenvolvem a partir de ações coletivas nos planos local, regional e global, e comportam uma diversidade muito grande de ideias e valores, bem como de atuação e organização;
- suas ações se desenvolvem em torno de interesses e necessidades, mas também de reconhecimento, visando criar uma nova maneira de viver em sociedade (TOMAZI, 2013, p.199).

Note-se de passagem que o livro *Sociologia em Movimento*, ao trabalhar com o tema dos movimentos sociais, utiliza esta mesma caracterização, porém, direcionando-a aos movimentos sociais *em geral*. Vejamos, primeiramente, a definição trazida pelos autores: “Os movimentos sociais, portanto, são ações coletivas com o objetivo de manter ou mudar uma situação. Em geral envolvem confronto político e têm relação de oposição ou de parceria” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.190). Três páginas à frente são apresentadas as características comuns a todos eles:

- Não apresentam coordenação única, pois comportam uma diversidade muito grande de ideias e valores, bem como de atuação e de organização;
- Suas ações se desenvolvem em torno de interesses e necessidades, mas também de reconhecimento, para criar uma nova sociabilidade (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.193).

O que mais chama a atenção, neste caso, é o fato de que a reprodução do argumento de Tomazi foi inserida em outro contexto, levando a um problema conceitual. Os movimentos sociais tradicionais, tal como são apresentados em *Sociologia em Movimento*, não se encaixam na caracterização geral citada acima. Afinal de contas, segundo os autores, eles

---

<sup>77</sup> Para Lima (2013), *Sociologia para o Ensino Médio* confunde tipos de ações sociais coletivas com movimentos sociais: “Há uma diferença significativa entre tipos de ação (que seriam os atos públicos, passeatas, carreatas, bicicleteios, ocupações, beijaços, piquetes, ocupações, entre muitos outros) e os próprios movimentos sociais, que se organizam em sentido mais amplo, se constituem em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou programa, num contínuo processo em construção e resultado de múltiplas articulações. A ação social coletiva, por si só não constitui um movimento social, ela pode ser apenas uma forma de expressar indignação. Existem diversos tipos de ação que não constituem movimentos sociais e vice-versa, esse é um problema verificado na transposição didática realizada pelo livro que define os dois conceitos como iguais” (LIMA, 2013, p.34).

“caracterizam-se por apresentar organização vertical e rígida estrutura hierárquica, em que os integrantes seguem as determinações do grupo dirigente” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.197).

Voltemos ao livro *Sociologia para o Ensino Médio*. Com base no livro *A cidadania no Brasil*, de José Murilo de Carvalho, Tomazi explica que a evolução dos direitos em nosso país tem diferenças em relação ao caso inglês: primeiro vieram os direitos sociais e depois os políticos e civis. A narrativa histórica, que se inicia no período republicano, mostra que na década de 1920 os direitos de ir e vir e de propriedade, a inviolabilidade de domicílio e a proteção da integridade física dependiam dos coronéis. Alguns avanços foram conseguidos devido à organização dos trabalhadores: direito de organização, de escolha do trabalho, de fazer greve etc. A questão social ainda era vista como caso de polícia.

Para a explicação do contexto político brasileiro entre 1930 e 1964, o livro utiliza o conceito de cidadania regulada, formulado por Wanderley Guilherme dos Santos. Trata-se de uma “cidadania restrita e sempre vigiada pelo Estado, do ponto de vista legal ou policial” (TOMAZI, 2013, p.209). Neste período, tivemos a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (1943), que instituiu a jornada de trabalho de oito horas diárias para os trabalhadores da indústria e do comércio, a regulamentação do trabalho de menores e do trabalho feminino, o direito a férias remuneradas e implantou o salário mínimo. Houve também a criação da carteira de trabalho como instrumento do trabalhador. A estrutura sindical foi construída como órgão colaborador do Estado. O movimento operário ganharia proteção, mas perderia a liberdade.

Entre 1964 e 1985, período dos direitos cassados e da volta da cidadania, os direitos civis e políticos foram praticamente aniquilados, mas alguns direitos sociais foram utilizados para deixar transparecer um mínimo de cidadania e para cooptar setores populares. Explica-se, então, que esta foi a época da criação do Instituto Nacional de Previdência Social (1966), da criação do Fundo de Assistência Rural (1971) e da incorporação ao sistema previdenciário de duas categorias profissionais: a dos empregados domésticos e a dos trabalhadores autônomos (entre 1972 e 1973).

Na análise da Constituição de 1988, destaca-se o fato de os direitos e garantias fundamentais aparecerem antes das disposições sobre o funcionamento do Estado. “Isso significa que o Estado está a serviço dos cidadãos e que esses direitos não podem ser abolidos. Em outras palavras, os direitos civis, políticos e sociais estão acima do Estado e legalmente definidos” (TOMAZI, 2013, p.212).



O capítulo do livro que analisa os movimentos sociais no Brasil sofreu um grande acréscimo de páginas à medida que passou a tratar de mais movimentos sociais e detalhar outros que já existiam. Tomazi discute os movimentos indígenas e de escravos no período colonial, além dos movimentos pela independência (Conjuração Mineira e Conjuração Baiana), passa pelos movimentos do período monárquico (com as revoltas regionais e o movimento abolicionista) e chega aos movimentos do período republicano. Destaque para os movimentos messiânicos (Canudos e Contestado), analisados por Maria Isaura Pereira de Queiroz, que teriam algumas características em comum:

- envolveram religiosidade, pobreza e insensibilidade política por parte dos governantes;
- foram combatidos por forças sociais dos estados e pelo exército federal, ocasionando milhares de mortes – cerca de 25 mil só em Canudos (TOMAZI, 2013, p.219).

Os movimentos e organizações atuais apresentados são: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimento Negro, Movimento das Mulheres e Movimento LGBT. Há também uma apresentação dos movimentos militares e civis que ocorreram na História do Brasil, tais como as Revoltas da Armada e da Chibata e os Movimentos Tenentistas. Em seguida, Tomazi aborda os movimentos e levantes políticos da década de 1930: a Revolução Constitucionalista (de 1932), o Movimento da Ação Integralista e a Aliança Nacional-Libertadora (ANL). Há uma seção sobre os movimentos cívico-militares golpistas nas décadas de 1940 e 1960 e outra sobre os movimentos contra a ditadura militar de 1964 a 1985.<sup>78</sup> Por último, o livro discute os movimentos sociais nos últimos anos, destacando os aspectos da politização e da despolitização.

A unidade 6 – *Cultura e ideologia* – problematiza a ideia de que existiriam indivíduos cultos e incultos, ou sociedades com culturas mais sofisticadas e complexas que outras. “Esse tipo de avaliação, baseada no senso comum, comporta elementos ideológicos que nos levam a pensar na possível superioridade de alguns indivíduos ou de determinados povos em relação a outros” (TOMAZI, 2013, p.243). O texto busca responder a seguinte questão: “o que significam cultura e ideologia, termos tão usados em nosso cotidiano e nas ciências humanas?” (TOMAZI, 2013, p.243). Daí a ênfase inicial nos conceitos a partir de um grande número de autores, não somente da Antropologia e da Sociologia. Mobiliza-se, logo no início,

---

<sup>78</sup> É importante observar que Tomazi não define os movimentos sociais como intrinsecamente transformadores. Há os “movimentos sociais que sempre lutaram para a manutenção da situação vigente” (TOMAZI, 2013, p.234).

Félix Guattari, que distinguiu os diferentes significados de cultura em três grupos: *cultura-valor* (ideia de “cultivar o espírito”, que diferencia o culto do inculto), *cultura-alma coletiva* (sinônimo de civilização, ideia de que todos os povos, grupos e pessoas têm cultura e identidade cultural) e *cultura-mercadoria* (o mesmo que cultura de massa).

Ao discutir a cultura segundo a Antropologia, o livro cita rapidamente um grande número de autores: Edward Burnett Tylor, Franz Boas, Bronislaw Kasper Malinowski, Ruth Benedict, Margareth Mead, Claude Lévi-Strauss, Clifford James Geertz e Marshall Sahlins. A intenção parece ser a de exemplificar as mudanças pelas quais o conceito passou ao longo do tempo. Em seguida, com base no sociólogo William Graham Summer e no antropólogo Everardo Rocha, Tomazi trata da questão do etnocentrismo.

Com base no antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini, a unidade discute os conceitos de trocas culturais e culturas híbridas. A partir do século XIX, com o grande desenvolvimento dos meios de transporte, do sistema de correios, da telefonia, do rádio e do cinema, ampliaram-se as *trocas culturais*. As culturas nacionais passaram a ter valores e bens culturais de outros povos e países. Houve o aumento das influências recíprocas. Esse processo amplia-se consideravelmente no século XX com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, principalmente televisão e internet. Os contatos sociais e individuais passaram a ter múltiplos pontos de origem e as trocas culturais são tão intensas e extensas que já não se sabe mais a origem de determinadas práticas.

As expressões culturais dos países dominantes, como os Estados Unidos e alguns países da Europa, proliferam em todo o mundo mescladas com elementos culturais de outros países, antes pouco conhecidos, tudo ao mesmo tempo e em muitos lugares. Há assim uma enorme mistura de expressões culturais, construindo culturas híbridas, que não podem mais ser caracterizadas como de um país. Fazem parte de uma imensa cultura mundial (TOMAZI, 2013, p.250).

Há também uma discussão sobre cultura popular e cultura erudita. A cultura erudita é geralmente relacionada à música clássica de padrão europeu, às artes plásticas (escultura e pintura), ao teatro e literatura de cunho universal. Já a cultura popular é geralmente relacionada aos mitos e contos, danças, música (de sertaneja a cabocla), artesanato etc. Na cultura popular podemos incluir também expressões urbanas recentes como o grafite e o hip hop.

Ao fazer um histórico do conceito de ideologia, o livro menciona Francis Bacon, Destutt de Tracy, Napoleão Bonaparte, Augusto Comte, Marx e Engels, Durkheim e Karl Mannheim. Após isto, considera a relação entre cultura e ideologia na sociedade capitalista, a partir dos conceitos de *hegemonia* (Gramsci), *violência simbólica* (Bourdieu) e *indústria cultural* (Adorno e Horkheimer).

O conceito de hegemonia (palavra grega que significa supremacia, preponderância) tem a ver não apenas com o poder coercitivo, mas com persuasão, consenso:

Por hegemonia pode-se entender o processo pelo qual uma classe dominante consegue fazer que seu projeto seja aceito pelos dominados, desarticulando a visão de mundo autônoma de cada grupo potencialmente adversário. Isso é feito por meio de aparelhos de hegemonia, que são instituições no interior do Estado ou fora dele, como o sistema escolar, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos e os meios de comunicação. Nesse sentido, cada relação de hegemonia é sempre pedagógica, pois envolve uma prática de convencimento, de ensino e aprendizagem (TOMAZI, 2013, p.259).

Nesse processo, cria-se a cultura dominante efetiva, que deve penetrar no senso comum de um povo com o objetivo de demonstrar que a visão de mundo dos dominantes é a única possível.

A violência simbólica diz respeito às formas culturais que impõem e fazem com que aceitemos como normal, como natural, um conjunto de regras não escritas nem ditas. Um exemplo é a *dominação masculina*, que é naturalizada com base na ideia de que as mulheres são “naturalmente” mais fracas e sensíveis. Outro exemplo de violência simbólica se dá no processo educacional: a imposição de saberes e de regras predeterminados e legitimados pela cultura dominante é um fato naturalizado nas escolas.

A relação entre cultura e ideologia também pode ser analisada a partir do conceito de indústria cultural: termo que se refere ao fenômeno da exploração comercial e da vulgarização da cultura, como também a ideologia da dominação. O surgimento da indústria cultural se dá com a emergência de empresas interessadas na produção em massa de bens culturais, como qualquer mercadoria, visando exclusivamente ao consumo, tendo como fundamentos a lucratividade e a adesão incondicional do indivíduo ao sistema dominante, gerando alienação e resignação. Porém, tal como observa Walter Benjamin, ela tem um lado positivo, que é possibilitar a difusão das obras de arte para grandes quantidades de pessoas.

O livro destaca, ainda, que a manipulação cultural feita pela indústria cultural nunca é integral, pois as relações sociais cotidianas são permeadas por outras fontes de informação, como a internet (que oferece mais liberdade de consulta e produção, porém com uma limitada confiabilidade do conteúdo disponibilizado).

Pesquisando a ação da indústria cultural, percebe-se que os indivíduos não aceitam pacificamente tudo o que lhes é imposto. Exemplo disso é a dificuldade que essa indústria tem de convencer as pessoas. Essa dificuldade fica evidente na necessidade de inventar e reinventar constantemente campanhas publicitárias ou de direcioná-las a públicos específicos, que atendam aos desejos anteriormente criados (TOMAZI, 2013, p.264).

A reflexão sobre a indústria cultural no Brasil é pouco conceitual.<sup>79</sup> A tônica está na descrição de alguns fatos históricos, como o momento da introdução do rádio e da televisão no Brasil (nas décadas de 1920 e 1950 respectivamente) e na reflexão sobre os limites e possibilidades das emissoras de TV.

A unidade 7 aborda a *Mudança social*, observando que em todas as sociedades ocorrem mudanças, muito lentamente (a ponto de não serem percebidas de imediato, como foram os casos da Revolução Agrícola e da Revolução Industrial) ou de forma mais rápida (como no caso das revoluções que ocorreram na Europa nos séculos XVIII e XIX).

A Sociologia, inicialmente, analisou as mudanças sociais a partir da ideia de *progresso*. O livro explica a lei dos três estágios (teológico, metafísico e positivo) de Comte e em seguida passa a refletir sobre as obras de Marx (com ênfase na luta de classes e na revolução proletária), Durkheim (destacando as formas de solidariedade) e Weber (mostrando a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo).

*Sociologia para o Ensino Médio* reflete também sobre as ideias de *modernização, subdesenvolvimento e dependência*. As teorias da modernização, por exemplo, concebiam as sociedades através de um esquema de evolução do estágio tradicional para o moderno (percebe-se a influência de Durkheim e Weber). Conforme as atitudes e comportamentos que adotam, as sociedades se modernizam mais ou menos. Elas são, portanto, responsáveis pela sua própria situação. Os padrões de sociedades modernas seriam os países capitalistas centrais: EUA, Canadá, França e Inglaterra, por exemplo.

As teorias do subdesenvolvimento e da dependência, ao contrário da visão anterior – que coloca ênfase em processos culturais – procuram explicar a questão da diferença entre os países pelo ângulo das relações econômicas e políticas. Por que há países desenvolvidos e subdesenvolvidos? Estas teorias – desenvolvidas inicialmente na CEPAL e depois por autores como Andreas Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, Theotonio dos Santos e Ruy Mauro Marini – destacavam vários fatores explicativos.

Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto propuseram uma teoria bastante detalhada. Após a primeira fase de exploração (que durou até o fim da Segunda Guerra Mundial) a

---

<sup>79</sup> As breves menções a autores como Luiz da Câmara Cascudo, Fernando de Azevedo e Antonio Candido são para afirmar que a cultura brasileira é marcada desde o início por fusões, hibridizações, criações de uma vasta e longa herança de muitas culturas, embora no início (século XVI) as culturas africanas e indígenas não fossem reconhecidas. Festas, danças, músicas, esculturas, pinturas, gravuras, literatura (contos, romance, poesia, cordel), mitos, superstições, alimentação, tudo isso é marcado pela mistura.

dependência dos países da América Latina aprofundou-se através do processo de *internacionalização da produção industrial* dos países periféricos.

A industrialização dependente configurou-se mediante a aliança entre empresários e o Estado nacional. Os produtos industriais que antes eram fabricados nos países desenvolvidos começaram a ser produzidos nos países subdesenvolvidos, porque, com a produção local, evitava-se o gasto com o transporte. Além disso, as matérias-primas estavam próximas, a força de trabalho era mais barata e o Estado concedia incentivos fiscais (deixava de cobrar impostos) e construía toda a infra-estrutura necessária para que essas indústrias se instalassem e funcionassem (TOMAZI, 2013, p.296).

Theotonio dos Santos e Rui Mauro Marini partiram da teoria do desenvolvimento desigual e combinado (delineada por Marx e desenvolvida por Trotsky): o fenômeno do imperialismo gera, por um lado, desenvolvimento dos países centrais e reforça, por outro, o subdesenvolvimento latino-americano. Nessa abordagem dialética, uma coisa não pode ser compreendida sem a outra.

Ruy Mauro Marini desenvolveu o conceito de superexploração do trabalho para explicar o fato de que a burguesia nacional dos países periféricos, mesmo após a industrialização, tornou-se sócia minoritária do capital transnacional. Para compensar, ela se valeu de mecanismos extraordinários de exploração da força do trabalho, que visavam ampliar a mais-valia extraída do trabalho. O resultado foi a realimentação da dependência, mesmo com a industrialização interna (TOMAZI, 2013, p.297).

A explicação sobre as revoluções não é distinta da perspectiva consagrada pela História escolar. O livro passa rapidamente pelas revoluções políticas clássicas – *Revolução Inglesa* (1642-1660), *Revolução Americana* (1776) e a *Revolução Francesa* (1789) – e em seguida faz menção a algumas revoluções do século XX: a *Revolução Mexicana* (1910), a *Revolução Russa* (1917), a *Revolução Chinesa* (1949), a *Revolução Cubana* (1959) e a *Revolução do Vietnã* (1945-1954).

A unidade se encerra com uma discussão sobre a mudança social no Brasil. Após uma abordagem histórica da “revolução” de 1930 (que foi “apenas uma mudança de grupos na estrutura de poder”) e da “revolução” de 1964 (que “foi de fato uma contrarrevolução”), o livro discute rapidamente o fenômeno da “modernização conservadora”, a partir de autores como Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda, Azevedo Amaral e Nestor Duarte Guimarães. Em seguida, Florestan Fernandes ganha destaque:

Para ele a sociedade de classes constituída no Brasil pelo capitalismo é incompatível com o que se considera universal no que concerne aos direitos humanos, pois resulta numa democracia restrita, no contexto de um Estado autoritário-burguês, no qual as mudanças só ocorrem em benefício de uma minoria privilegiada nacional articulada com os interesses estrangeiros. E isso porque o passado escravista está presente nas relações sociais, principalmente nas de trabalho, em que o preconceito ainda é muito forte e as pessoas são excluídas por serem pobres, negras ou mulheres (TOMAZI, 2013, p.322).

No que diz respeito às mudanças do país nos últimos anos, Tomazi observa que as regras do jogo democrático estão consolidadas, mas persistem ainda velhas práticas como o clientelismo, o “favor”, as decisões judiciais parciais e os conchavos políticos. Economicamente, o processo produtivo industrial foi modificado com a entrada de novas indústrias e a modernização tecnológica, principalmente via automação. Houve também muitas mudanças no consumo e nas relações entre os indivíduos. A utilização de celulares e da internet, por exemplo, ocasionou mudanças comportamentais nas relações de trabalho, nas relações afetivas etc.

### **3.2. Sociologia para Jovens do Século XXI**

Desde sua primeira edição (2007), quando tinha dez capítulos e 241 páginas, *Sociologia para Jovens do Século XXI* vem mantendo a perspectiva de apresentação da Sociologia como uma disciplina capaz de desenvolver nos alunos um pensamento crítico, dinâmico e problematizador.

Crítico, porque visa a inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente na realidade social brasileira; e, por fim, problematizador, por questionar os discursos naturalizadores de uma realidade social marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.4).

Inicialmente, os autores davam uma ênfase ao mundo do trabalho. Isto se explica pelo fato de o livro ter sido pensado para a realidade do ensino técnico-profissionalizante.<sup>80</sup> Os autores, enquanto foram professores da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC/RJ), enfrentaram dois desafios. Primeiro, convencer os alunos e a própria instituição de que o conhecimento advindo das Ciências Humanas tem importância para todos os jovens, inclusive os que frequentam escolas técnicas e profissionalizantes. Segundo, produzir um livro que fosse além da visão descontextualizada sobre a reestruturação produtiva do capitalismo. Posteriormente, o livro passou a ser direcionado aos jovens do Ensino Médio em geral. O

---

<sup>80</sup> Por isto, a redação do parágrafo citado acima era diferente: “*Crítico*, porque visa a inserção consciente dos alunos no mundo produtivo ou até numa possível vida acadêmica futura; *dinâmico*, por incentivar a participação política e o inconformismo político e cultural; e por fim, *problematizador*, por questionar os discursos oficiais, que tentam falsear a realidade com a ideologia da ‘empregabilidade’” (OLIVEIRA & COSTA, 2007, p.9). Aliás, este livro didático é uma reformulação de outro, intitulado: *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante* (cf. OLIVEIRA & COSTA, 2005).

livro do aluno da terceira edição contém 399 páginas, com uma apresentação, três unidades (com 22 capítulos) e uma conclusão (*Palavras Finais*).<sup>81</sup>

Quadro 5 – Unidades e capítulos do livro *Sociologia para Jovens do Século XXI*

UNIDADES	CAPÍTULOS
<b>1. Sociedade e conhecimento sociológico</b>	1. Sociologia: dialogando com você 2. “Quem sabe faz a hora e não espera acontecer?” A socialização dos indivíduos 3. “O que se vê mais, o jogo ou o jogador?” Indivíduos e Instituições Sociais 4. “Torre de babel”: culturas e sociedades 5. “Sejam realistas: exijam o impossível!” Identidades sociais e culturais 6. “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais 7. “A matrix está em toda parte...”: ideologia e visões de mundo 8. “Ganhava a vida com muito suor e mesmo assim não podia ser pior”. O trabalho e as desigualdades sociais na História das sociedades
<b>2. Trabalho, Política e Sociedade</b>	9. “Tudo que é sólido se desmancha no ar”: capitalismo e barbárie 10. “Todo mundo come no Mc Donald’s e compartilha no facebook?” Globalização e neoliberalismo 11. “Um novo <i>fast food</i> para você”: o mundo do trabalho e a educação 12. “O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental 13. “É de papel ou é pra valer?” Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo 14. “O Estado sou eu”. Estado e Democracia 15. “Você tem fome de quê?” Movimentos sociais ontem e hoje
<b>3. Relações Sociais Contemporâneas</b>	16. “Na telinha da sua casa, você é cidadão?” O papel da mídia no capitalismo globalizado 17. “Onde você esconde seu racismo?” Desnaturalizando as desigualdades raciais 18. Gênero e sexualidade no mundo de hoje 19. “A gente não quer só comida...” Religiosidade e juventude no século XXI 20. “Espaços de dor e de esperança”. A questão urbana 21. “Chegou o caveirão! E agora?” Violência e desigualdades sociais 22. “Ocupar, resistir, produzir.” A questão da terra no Brasil

Fonte: Oliveira & Costa (2013)

Seguindo a perspectiva de Bourdieu, a Sociologia é vista como um *esporte de combate* capaz de fazer com que as pessoas entendam as origens das desigualdades e das violências de diversos tipos e, assim, possam reagir, buscando uma saída.

<sup>81</sup> A segunda edição do livro *do aluno* (2010) tem 247 páginas e 24 capítulos. A quarta capa do livro, escrita por Michael Löwy, destaca como fatores positivos do manual, a linguagem simples e direta, acessível aos jovens, e a “visão crítica da sociedade, que não oculta as injustiças sociais, as desigualdades de classes e racial, a barbárie do capitalismo, a crise ecológica e a busca de alternativas”.

A unidade 1 – *Sociedade e conhecimento sociológico* – busca responder as seguintes questões: “Por que estudar Sociologia? De que forma o conhecimento sociológico pode contribuir para a nossa vida?” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.11). O movimento de apresentação da Sociologia segue a perspectiva de se contrapor à noção de “utilidade” presente no senso comum. Os alunos que travam seu primeiro contato com a disciplina, podem achar que ela “não tem nada a ver”. Isto pode acontecer por várias razões, sendo uma delas o fato de que

O mundo atual, automatizado, computadorizado, em crise de emprego, exige conhecimentos práticos que nos deem agilidade, que nos ajudem a encontrar mais rápido alguma forma de “ganhar a vida”, sem “perder tempo” em divagações filosóficas ou políticas. Enfim, precisamos de conhecimentos práticos para demonstrar competência no mercado de trabalho (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.13).

Mas a Sociologia, ao mostrar que nossa vida é social e que não estamos sós no mundo, contribui para que repensemos a nossa visão de mundo, deixando de lado nossas ingenuidades e preconceitos. Nossa vida e nossa sociedade também merecem ser pensadas, compreendidas e modificadas. Porém, isto requer a ruptura com a visão predominante no senso comum “que considera que o útil é o que dá prestígio, poder, fama e riqueza – julgando o conceito de utilidade pelos resultados do que a maioria das pessoas considera como ‘ações práticas’ da vida cotidiana” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.18).

A unidade prossegue discutindo o processo de socialização, o surgimento da Sociologia<sup>82</sup> e as relações entre indivíduo e sociedade a partir de Marx, Durkheim e Weber. Trata-se de responder a seguinte questão: é o pensamento e a ação dos indivíduos que influenciam a sociedade como um todo ou é o contrário?

Os autores explicam o processo de socialização dos indivíduos – em que eles aprendem, na convivência com os outros seres humanos, valores, ideias, atitudes e afazeres comuns – vai variar de acordo com o sexo, a religião, e a classe social dos mesmos. A primeira fase de socialização é a chamada socialização primária, aquela que acontece nas famílias. Por outro lado, a socialização secundária remete às instituições das quais participamos fora da família: escola, igreja etc. Junto com essa discussão vem a definição de papel social como “um comportamento esperado de um indivíduo que ocupa uma determinada posição na sociedade” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.24).

---

<sup>82</sup> Segundo o livro, a Sociologia surge da necessidade do homem europeu em tentar explicar cientificamente o mundo, suas relações com os outros homens e com as sociedades que passou a conhecer. Os clássicos são representantes dessa perspectiva, embora suas obras guardem muitas diferenças entre si.



Marx é definido como um pensador materialista – no sentido de que entendia que são os homens que constroem sua história e suas relações sociais através da produção material da sua existência – interessado não só na interpretação do capitalismo, mas na sua superação. Ele compreendeu a história da humanidade como a história das lutas de classes com interesses antagônicos e excludentes: proprietários e não proprietários. O livro prossegue explicando o que é consciência de classe e o que são as revoluções sociais na perspectiva de Marx. O vínculo entre a apresentação destes conceitos e a discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade está no seguinte trecho:

Essa análise é chamada de *Materialismo Histórico*, justamente porque, no seu entendimento, cada indivíduo pertencente a uma classe social se posiciona na sociedade de acordo com o papel que cumpre nas relações sociais de produção, através do trabalho. Em outras palavras, o indivíduo na sociedade se move de acordo com sua posição social nas relações de produção, ou seja, para entender as ações dos indivíduos é necessário observar suas histórias, inseridas numa classe social (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.32).

A exposição de Durkheim difere um pouco do que é feito em *Sociologia para o Ensino Médio* porque além de discutir os tipos de solidariedade (mecânica e orgânica), aborda os fatos sociais a partir do exemplo do suicídio. Na visão durkheimiana, uma determinada quantidade de suicídios num determinado período de tempo pode ser analisada como um fato social. Os suicídios são fenômenos regulares e constantes que têm causas sociais. Têm a ver com a forma como os indivíduos estão integrados à sociedade, aos grupos sociais dos quais fazem parte e às suas regras. Podem ser anômicos, altruístas ou egoístas.

Max Weber – classificado como um dos autores mais complexos e eruditos da Sociologia – entende que a sociedade é o resultado das diversas ações entre os indivíduos. Para compreender a sociedade “é preciso compreender a ação social, ou seja, uma ação que o indivíduo comete quando leva em consideração as ações dos outros indivíduos em suas atitudes e intenções” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.36).

O texto apresenta os quatro tipos ideais de ação social, baseando-se no exemplo de uma compra de um par de sapatos, procedimento semelhante ao do livro *Iniciação à Sociologia*:

Se essa pessoa compra influenciada pela moda, sua ação é do tipo tradicional, ou seja, baseada no que todos fazem. Mas, se ela compra porque sapatos lhe agradam e isso lhe dá prazer, sua ação é de tipo afetivo. Se a compra dos sapatos é baseada no fato de que um determinado modelo possa lhe dar *status* ou um certo prestígio, sua ação é racional em relação aos valores. Por fim, se a compra é baseada no fato de que os modelos de sapatos escolhidos sejam exigidos como parte do uniforme de trabalho ou de alguma outra atividade, sua ação é do tipo racional com relação a fins (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.31).

A diferença está no fato de que os autores de *Sociologia para Jovens do Século XXI* relacionam a ação tradicional com algo efêmero, a moda, enquanto Tomazi observa o caráter tradicional da ação no fato de que o indivíduo adquire o tênis “que todos na sua família também estão acostumados a comprar” (TOMAZI, 2000, p.20).

A discussão sobre as instituições sociais se inicia com uma notícia sobre futebol: o caso de Thierry Henry, jogador francês que colocou a mão na bola e favoreceu a França contra a Irlanda, num jogo válido pelas Eliminatórias da Copa do Mundo de 2010. O objetivo é chamar a atenção do aluno para relação entre o indivíduo e as regras sociais impostas pelas instituições (família, escola, religião, Estado, empresa etc.) a partir de um tema de fácil compreensão.<sup>83</sup> Este procedimento, que aparece em outras partes do livro, envolve uma reflexão dos autores sobre a melhor forma de utilizar o conhecimento não acadêmico como ponto de partida para uma aprendizagem significativa por parte do aluno. Galian (2011), refletindo sobre o processo de recontextualização pedagógica, observa que este caminho pode ter desfechos variados:

A relevância do estabelecimento de relações entre o conhecimento acadêmico e o não acadêmico para o nível conceitual em que o conhecimento será tratado na escola reside no fato de, sob esse enfoque, tratar-se o conhecimento tendo como ponto de partida o que o aluno sabe acerca dos fenômenos estudados e, a partir daí, avançar para conhecimentos e competências mais complexos. Nesse caso, os conhecimentos que os alunos portam serviriam como um meio para atingir maior nível conceitual, garantindo uma aprendizagem significativa. Mas essas relações também podem significar avançar muito pouco ou quase nada a partir do que o aluno já sabe, se, no equilíbrio entre conhecimento acadêmico/não acadêmico, o último adquirir mais importância do que o primeiro, ou se o conhecimento acadêmico servir apenas como instrumento para melhorar a compreensão do conhecimento não acadêmico (GALIAN, 2011, p.771).

Em *Sociologia para Jovens do Século XXI*, a aproximação com temas do cotidiano sempre é mediada por reflexões mais complexas, relacionadas com os conceitos trabalhados nos capítulos, o que é um procedimento bastante proveitoso e afinado com um dos objetivos do livro: questionar os discursos naturalizadores da realidade social. O aluno é levado a responder as questões iniciais, que podem estar em um texto ou no próprio título do capítulo, a partir de uma reflexão sociológica. Isto fica claro, por exemplo, no capítulo 4 – “*Torre de Babel*”: *culturas e sociedades* – em que é apresentado o caso de uma menina que, através de um site, afirma estar namorando um rapaz cuja família é “sem cultura”. A questão proposta pela jovem – “O que eu faço?” – é retomada no final do capítulo. O aluno, após ter aprendido sobre os muitos conceitos científicos de cultura, é estimulado a responder a pergunta inicial:

---

<sup>83</sup> As instituições são “órgãos reguladores da vida humana, que nos dizem de que maneira devemos nos conduzir, que existem de forma padronizada e que nos obrigam a seguir comportamentos e atitudes desejáveis pela sociedade” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.46).

“Por fim, voltando à historinha contada no início do capítulo sobre a suposta família do namorado, que é ‘sem cultura’. O que você responderia para a moça agora?” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.69).

Mas o que a Antropologia tem a ensinar, que pode mudar a percepção do aluno sobre este tema? Seguindo DaMatta, os autores pretendem romper com a visão de senso comum, que entende a cultura como sinônimo de sofisticação, sabedoria, títulos universitários etc. Essa perspectiva é utilizada, em muitos casos, como arma discriminatória contra certos grupos sociais, e deve ser descartada. Porém, antes de se aprofundar no conceito antropológico, os autores trabalham a cultura como “representação da realidade.”

O ser humano não vive de acordo com seus instintos, mas sim com base em sua capacidade de pensar a realidade que o cerca e de construir significados. “Os símbolos são representações dos homens sobre a sua realidade, e não estão presentes em todas as sociedades da mesma forma, variando de acordo com o tempo histórico e com o espaço físico e geográfico” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.65). O texto dá três exemplos de necessidades básicas reguladas ou mediadas pela cultura e que, portanto, são variáveis de local para local e de tempo histórico para tempo histórico: a alimentação, o ato sexual e o cumprimento de amizade entre homens.<sup>84</sup>

Em termos antropológicos, existem várias definições de cultura. Os autores trabalham a cultura como “*um conjunto de regras que nos ensina como o mundo pode e deve ser classificado*” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.66; grifos do original). Ambas as definições de cultura (como representação da realidade e como conjunto de regras) interessam à Sociologia porque nos fazem lembrar que as sociedades são *multiculturais*:

Compreender que nossas sociedades são multiculturais é afirmar que a diversidade do gênero humano se constitui numa questão fundamental de convivência entre todas as culturas, apesar das suas diferenças. Esta diversidade é um dado da realidade humana. E, para nos situar no mundo, é necessário ter a consciência de que existe uma *Babel cultural*, de que os dedos não são iguais, que os homens são diferentes e que encontram diversas formas de lidar com a realidade (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.69).

A resenha do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015, pensando nas possíveis contribuições da Antropologia para os estudantes, considera que um dos problemas de *Sociologia para Jovens do Século XXI* é o pouco aprofundamento da questão indígena em diferentes regiões do Brasil contemporâneo, principalmente no que diz respeito à “construção da identidade indígena em permanente contato com distintas realidades da sociedade urbana

---

<sup>84</sup> O modo como os autores explicam a cultura como representação da realidade não se diferencia muito dos argumentos antropológicos que vem em seguida.

brasileira, que constitui novas expressões da situação indígena, com novos fluxos, políticas e reelaborações culturais” (BRASIL, 2014, p.48).

Certamente, esta não é uma característica exclusiva do livro que está sendo apresentado. Dos seis livros analisados nesta dissertação, *Sociologia Hoje* – por ter uma unidade inteira reservada à Antropologia – é o que mais trata da questão indígena. Observa, por exemplo, que os estudos antropológicos do final do século XIX até meados do século XX se preocuparam em documentar a vida indígena com base na ideia de que os índios desapareceriam com o avanço do capitalismo sobre suas terras. Apesar da dizimação de muitos grupos indígenas, houve resistência física e cultural e luta por direitos. No final do século XX, as populações indígenas se revitalizaram, inclusive utilizando as tecnologias para expressar seus pontos de vista.<sup>85</sup>

Os autores de *Sociologia Hoje* procuram problematizar a imagem fantasiosa dos indígenas como povos cujo modo de vida permaneceu estático desde a chegada dos europeus ao continente americano. “Estudos antropológicos, arqueológicos e linguísticos indicam intensos processos de transformação, adaptação e mudança entre as populações indígenas, processos dos quais temos apenas alguns vislumbres, já que as fontes para o estudo são raras ou inexistentes” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.39).

Mas o fato é que *Sociologia para Jovens do Século XXI* está longe de desconsiderar os debates sobre as identidades sociais e culturais. Ao contrário, reserva um capítulo para a reflexão sobre o tema, mobilizando autores como Georg Herbert Mead (para pensar o conceito de *self*), Erving Goffman (para refletir sobre a identidade como representação teatral), e Juarez Dayrell, em trabalho com Juliana Batista Reis (para compreender a condição juvenil). Explica, por exemplo, que a identidade é o conjunto de papéis distintos assumidos pelo indivíduo enquanto *sujeito histórico*, pertencente a uma determinada sociedade.

Com base em Stuart Hall, pensador ligado ao campo dos estudos culturais, o livro diferencia três ideias sobre a identidade no mundo ocidental: uma primeira, originada no Iluminismo, tem por base a pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e ação. Trata-se de uma perspectiva antropocêntrica. Uma segunda identidade, centrada na noção de sujeito sociológico, que coincidiu com a ascensão da sociedade moderna capitalista do século XIX. O sujeito

---

<sup>85</sup> “Quando assistimos a um filme de Hollywood, por exemplo, apreciamos uma série de práticas, hábitos e ideias que são estrangeiros para nós. Mas isso não nos faz menos brasileiros. Quando assistimos a uma partida de futebol, estamos vendo um jogo inventado na Inglaterra, o que não impediu a criação de um futebol brasileiro. Por que, então, usar roupas e motores de popa tornaria os indígenas menos indígenas?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.37).

sociológico que assume o poder é branco, do sexo masculino, europeu, anglo-saxão e cristão. No século XX surge a ideia de um sujeito pós-moderno, portador de diversas identidades simultâneas e até contraditórias. Exemplificaria bem este terceiro caso o *jogo de identidades* gerado pela nomeação, feita por George Bush, de um juiz negro conservador para a Suprema Corte norte-americana:

Assim, ele teria o apoio dos seus eleitores brancos que, apesar da possibilidade de ter preconceitos contra um juiz negro, veriam Thomas com outros olhos, em razão das suas ideias conservadoras, e dos seus eleitores negros, que aplaudiriam a indicação de Thomas. Durante o processo de escolha do juiz, no entanto, Clarence Thomas foi acusado de assédio sexual por uma ex-colega, Anita Hill, que era negra. O tal “jogo de identidades” ocorreu novamente em torno do escândalo provocado pelo caso: alguns homens negros apoiaram Thomas, com base na cor da sua pele; outros se opuseram a ele, por causa do assédio sexual. As mulheres negras se dividiram: algumas apoiaram Thomas e outras, a mulher agredida. Os homens e as mulheres brancas conservadoras, antifeministas, apoiaram Thomas; os mais liberais, que condenavam o sexismo, não (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.81-82).

Para os autores, seguindo a perspectiva de Marx e Engels, o que pode ser apresentado como novidade é o ritmo e a profundidade das mudanças, aceleradas desde os anos 1970, pois a modernidade já era marcada pelas mudanças contínuas.

Diferente de *Sociologia para o Ensino Médio, Sociologia para Jovens do Século XXI* não segue uma abordagem do Brasil em separado. A partir de temas amplos, a realidade brasileira vai surgindo em suas conexões com a realidade mundial. Assim, por exemplo, a reflexão sobre a existência (ou não) de uma identidade brasileira aparece logo em seguida à discussão mais geral. O livro aborda também as diferenças sociais e culturais, focando nos conceitos de etnocentrismo e interculturalidade a partir de autores como Antônio Flávio Pierucci, William G. Summer, Catherine Walsh e Everardo Rocha.<sup>86</sup>

A Sociologia se interessa por analisar tanto as desigualdades sociais – fabricadas pelas relações sociais, econômicas, culturais e políticas – quanto as diferenças culturais e sociais. As desigualdades sociais são definidas a partir das condições sociais e econômicas de determinados grupos que possuem mais riquezas do que outros. A diferença cultural e social significa que os indivíduos ou grupos sociais são apenas diferentes, não inferiores. Porém, o etnocentrismo transforma as diferenças sociais e culturais em desigualdades sociais. Por outro lado, uma relação intercultural é a valorização, a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade está baseada no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

---

<sup>86</sup> Nesse sentido, parece exagerada a ideia, presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015, de que o livro traz uma “escassa contribuição da Sociologia brasileira” (BRASIL, 2014, p.48).

A reflexão sobre as ideologias e visões de mundo se dá a partir de autores como Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Outros autores não marxistas são mobilizados, tais como Bourdieu, Passeron e Karl Mannheim. A linha de argumentação do texto segue o pensamento de Marilena Chauí, que define a ideologia como “um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador” (CHAUÍ apud OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.102).

Em termos didáticos, a originalidade do capítulo está na utilização do filme *Matrix* para a compreensão do conceito de ideologia. A questão colocada é a seguinte: Como saber a diferença entre o mundo real e o sonho? Será que vivemos numa *Matrix*, isto é, numa ilusão?

Não existe uma grande realidade virtual, nem uma máquina que nos controla, mas ideias que nos fazem pensar que o mundo “é assim” e “sempre será assim”. Ou seja, se existem desempregados é porque “esses não são capazes”, se existe violência é porque certos “indivíduos são malvados”, se existem políticos corruptos, “todos são corruptos”, o mundo é feito de indivíduos de “sucesso” que devem dominar “os fracassados”... Enfim, não existe alternativa e é melhor se adaptar ao mundo do que tentar modificá-lo (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.107).

A Sociologia, através do conceito de ideologia, pode contribuir, segundo os autores, para desnaturalizar nossas visões de mundo, nos mostrando que aquilo que parece natural pode representar a posição de um grupo ou classe social, com os seus interesses específicos.

A unidade se encerra com uma análise do trabalho nas diferentes sociedades humanas através da História. São discutidos os conceitos de trabalho, modo de produção, relações de produção, elites, desigualdade social, estratificação social e mobilidade social a partir de autores como Marx, Engels, Weber, Pierre Clastres, Gaetano Mosca, Robert Michels, Vilfredo Pareto, Marshall Sahlins, Louis Dumont, Celi Scalon e José Ribamar Bessa Freire.

Os autores estabelecem uma relação de interdependência entre poder econômico e o poder político, militar ou religioso ao longo da História: quem domina economicamente, geralmente governa e faz as leis. Aparece no texto o nome de Vilfredo Pareto, que cunhou o termo elite para designar a minoria dominante. Gaetano Mosca e Robert Michels também destacaram a oposição entre governantes e governados. Marx acrescenta à classificação da classe dominante o fato de possuírem os meios de produção. A dominação pode se dar pela força ou pelo convencimento. Destaque para esse trecho sobre Weber:

Segundo um dos principais sociólogos do século XX, o alemão Max Weber, a afirmação do *poder* e da *autoridade* em uma determinada sociedade é identificada com uma importante instituição: o *Estado*. Como o Estado e as suas instituições componentes (governo, polícia, justiça etc.) são reconhecidos por toda a população como responsáveis pela manutenção da “ordem”, detêm a *legitimidade* do monopólio do uso da força, impondo a vontade de um determinado grupo sobre a vontade de todos os outros indivíduos (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.118).

Embora o texto apresente as contribuições de Weber sobre a questão do Estado, não deixa de mencionar a perspectiva de Marx e Engels: o Estado como um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, instituído para que as classes não entrem em conflito aberto e permanente.

Os modos de produção são abordados ao longo da história, indo das sociedades tribais ao capitalismo, passando pelos diferentes tipos de escravismo (antigo e colonial), pelas sociedades “orientais” e feudais. O conceito engloba três níveis diferentes: o *nível econômico* é a forma pela qual a sociedade se organiza para produzir bens materiais; o *nível jurídico-político* diz respeito ao estabelecimento de normas e sua transformação em leis que devem ser obedecidas por todos os seus membros, com a consequente criação de instituições que garantam seu cumprimento; o *nível ideológico* tem a ver com a invenção de tradições, costumes e ideias que devem ser entendidas como “naturais” e que, por isso, devem ser seguidas por todos aqueles que pertençam a uma determinada coletividade.

Por fim, a mobilidade social é discutida a partir dos diferentes tipos de estratificação social: grupos de *status*, castas, estamentos e classes sociais.

A unidade 2 – *Trabalho, Política e Sociedade* – tem como objetivo discutir as grandes questões do mundo contemporâneo, fundamentais para que os estudantes iniciem uma reflexão mais aprofundada sobre os processos e dinâmicas econômicas, sociais e políticas que envolvem as sociedades em geral.

Após uma tradicional análise histórica da transição do feudalismo para o capitalismo, em que se destaca o surgimento dos camponeses livres, dos artesãos e da burguesia, o livro apresenta o conceito de acumulação primitiva, fenômeno ocorrido na Inglaterra, com a apropriação das terras pela burguesia e a consequente expulsão dos camponeses, que a partir daí começaram a ir para as cidades em busca de emprego. Outras formas de acumulação primitiva de capital foram as atividades de pirataria, os “descobrimientos”, o tráfico de escravos, o empréstimo de dinheiro a juros aos trabalhadores por intermédio de organizações bancárias etc.

A classe operária em formação (no final do século XVIII) incluía não apenas homens adultos, mas também mulheres (até mesmo grávidas) e crianças. Essa brutal exploração da força de trabalho (com jornadas de 12 a 18 horas por dia) era legitimada pelo Estado capitalista. A burguesia, dona dos meios de produção (fábricas, meios de transporte, terras, bancos etc.), na busca de expansão dos mercados, acelerava a concorrência.

Na luta dos pequenos capitalistas contra os grandes, os segundos iam vencendo na medida em que se associavam com os bancos. Surgiram, então, os monopólios, grupos de empresas que dominam o mercado, controlando a quantidade de bens à disposição dos consumidores e estabelecendo os preços. Do final do século XIX aos dias de hoje, estamos vivenciando o capitalismo monopolista.

Os autores, seguindo Marx, observam que o sistema capitalista é irracional, visto que não se baseia na produção de valores de uso, e sim de valores de troca, desperdiçando recursos, causando desemprego, miséria e insegurança. Esta tese será recuperada e desenvolvida na reflexão sobre as questões ambientais, principalmente a partir de István Mészáros. Nesse momento, os autores procuram destacar que a lógica expansionista do sistema – que precisa aumentar o mercado consumidor e abastecer suas fontes de energia – gera o imperialismo, classicamente analisado por Lênin. Essa mesma lógica expansionista dissemina a barbárie:

Barbárie significa, aqui, a industrialização do homicídio, exterminação em massa graças às tecnologias científicas de ponta, impessoalidade do massacre. Populações inteiras – homens, mulheres, crianças e idosos – são “eliminados” nesse processo. Gestão burocrática, administrativa, eficaz, planejada, “racional” (em termos instrumentais) dos atos bárbaros; ideologia legitimadora do tipo moderno: “biológica”, “higiénica”, “científica” (e não religiosa ou tradicionalista); destruição indiscriminada da natureza, como as queimadas na Amazônia, a poluição do ar e da água – prejudicando e colocando em risco a vida na Terra – e todos os crimes contra a humanidade, genocídios e massacres do século XX e XXI (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.141).

No caso do Brasil e dos países do antigo Terceiro Mundo, a barbárie pode ser identificada com a aparente ausência de soluções visíveis para problemas, tais como o aumento explosivo do desemprego crônico, da informalidade, da favelização e da violência urbana – todos eles, de alguma forma, intimamente relacionados (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.159).

*Sociologia para Jovens do Século XXI* é o único dos seis livros aprovados no PNLD/2015 que vislumbra uma alternativa socialista ao capitalismo. O primeiro passo, seguindo a perspectiva de Marx, é a expropriação dos meios de produção da burguesia: “Nessa nova sociedade, terras, bancos, minas e fábricas pertenceriam a todos aqueles que produzissem e trabalhassem. Tudo seria de todos e os frutos do trabalho coletivo distribuídos de acordo com a produção de cada um. Dessa forma, ninguém exploraria ninguém” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.144).

Se o compararmos com *Sociologia para o Ensino Médio*, logo vemos a diferença. Tomazi observa que as sociedades que passaram por revoluções no século XX alteraram sua estrutura e modo de vida, mas avançaram pouco no processo de liberdade e emancipação, não sendo, por isso parâmetros para futuras mudanças. A “revolução violenta” está fora de cogitação, mesmo nos países periféricos (em que as condições objetivas estão mais presentes),



porque a existência de um forte esquema de massificação<sup>87</sup> impede o proletariado de organizar-se para derrubar a sociedade capitalista. O autor também é descrente da possibilidade de mudança significativa mediante ações lentas e graduais por parte das instituições políticas. Estas são 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 (TOMAZI, 2013, p.311-312).

Tomazi conclui que a criação de uma nova sociedade por meio da ação consciente dos trabalhadores parece difícil porque a capacidade de cooptação por parte dos poderes vigentes é muito grande. Nesse contexto, a consciência da desigualdade e do sofrimento só pode levar a manifestações populares e revoltas pontuais em várias partes do mundo, como ocorreu na década de 2010, com movimentos que, segundo Negri e Hardt, teriam três características em comum: a emergência de novos sujeitos políticos (a juventude, os moradores da periferia de metrópoles etc.), o cultivo, por parte desses setores, do embrião de um projeto emancipador (produção e distribuição das riquezas horizontais em rede, por exemplo) e o esboço de uma nova democracia.

Os autores de *Sociologia para Jovens do século XXI* entendem que o socialismo está por ser construído, já que muitos militantes das gerações anteriores “tentaram, mas ainda não conseguiram”.<sup>88</sup> Lênin, assim como Marx, acreditava que no socialismo ainda haveria a organização de um Estado (operário) até que paulatinamente, com a ampliação da participação dos produtores na vida pública, se implantaria o comunismo.

Porém, logo que tomaram o poder, os bolcheviques passaram por várias dificuldades: estavam isolados do mundo e enfrentavam, simultaneamente, uma guerra civil promovida pela burguesia para retomar o poder, e a apatia dos trabalhadores já cansados de tanta guerra e fome. Convém lembrar, ainda, que, nessa época, a Rússia estava envolvida com a Primeira Guerra Mundial (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.145).

O fracasso da URSS se deu com a consolidação de Stalin no poder, que se tornou quase um “tzar comunista”, tendo mandado prender e fuzilar milhares de comunistas. No tempo de Stalin o Estado inchou e passou a “engolir tudo”. Os soviets perderam o poder. A

---

<sup>87</sup> Importante notar que, na unidade sobre cultura e ideologia, o livro faz questão de mostrar que o poder dos meios de comunicação de massa não é irresistível. “Pesquisando a ação da indústria cultural, percebe-se que os indivíduos não aceitam pacificamente tudo o que lhes é imposto. Exemplo disso é a dificuldade que essa indústria tem de convencer as pessoas. Essa dificuldade fica evidente na necessidade de inventar e reinventar constantemente campanhas publicitárias ou de direcioná-las a públicos específicos, que atendam aos desejos anteriormente criados” (TOMAZI, 2013, p.264). De onde, então, viria a irresistível massificação?

<sup>88</sup> O livro argumenta que as revoluções socialistas do século XX seguiram o mesmo rumo da URSS. “Em resumo, podemos afirmar que o ideal socialista, de acordo com as ideias de Marx, nunca existiu” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.147).

URSS se tornou uma ditadura em que Stalin e o Partido tomavam todas as decisões. As conquistas econômicas da revolução foram mantidas, mas a democracia operária foi abortada pelos burocratas do Partido Comunista.

A crítica do capitalismo prossegue com uma análise da globalização e do neoliberalismo. Para Paul Singer, citado no texto, a globalização resulta da superação de barreiras à circulação internacional de mercadorias e de capitais. Os autores complementam que a globalização somente pôde ocorrer com o fim dos obstáculos legais e territoriais à expansão do comércio, associado à descoberta tecnológica. “Se pensarmos dessa forma, podemos inserir na ‘pré-história’ da globalização os grandes descobrimentos que inauguraram a Era Moderna, possibilitados pela adoção da bússola e do astrolábio pelos europeus, aliada aos seus progressos na navegação à vela.” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.154). De lá pra cá, o fenômeno da globalização só vem crescendo e se intensificando.

O neoliberalismo baseia-se em medidas como maior liberdade de comércio entre as nações (fim das barreiras alfandegárias), redução do aparato do Estado e da sua intervenção na atividade econômica (política orientada para a privatização de empresas estatais) etc. Foi um conjunto de medidas políticas que se opunham ao chamado Estado de Bem-estar social, que oferecia alto padrão de vida à população dos países centrais, com a população assistida em suas necessidades de saúde, educação e emprego. Teve início na Inglaterra e nos Estados Unidos com os governos ultraconservadores de Margareth Thatcher (a partir de 1979) e Ronald Reagan (a partir de 1980), se estendendo em seguida para outros países capitalistas do centro e da periferia.

A exclusão social não é nova no capitalismo. Porém, hoje, ela está ligada, segundo Virgínia Fontes, à ideia de produção em massa de seres humanos descartáveis, não integráveis à economia. “Segundo estudo divulgado pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 2006, mais da metade da riqueza mundial está nas mãos de apenas 2% dos adultos do planeta, enquanto os 50% mais pobres têm só 1%, com 90% da riqueza concentrada pela população dos países mais ricos” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.159).

Tanto a globalização quanto o neoliberalismo estão atrelados às mudanças no mundo do trabalho. Isto afeta diretamente a educação. A exclusão social, por exemplo, tem dado ensejo às teses do “fim da carreira”, decorrente do crescimento do trabalho de meio período, da redução dos contratos longos, da proliferação de pequenas empresas e dos chamados *freelancers*. Cresce a cada dia o número de pessoas que não têm compromissos com nenhuma profissão ou vocação.

O capitalismo funciona à base de crises, e essas crises determinam as reestruturações da economia para fins de retomada da taxa de lucro.

Com a redução do poder aquisitivo dos trabalhadores ou o aumento da produção de mercadorias, instala-se a superprodução, decorrendo, daí, uma queda na taxa de lucro dos capitalistas, pois faltará mercado (ou seja, consumidores) para que eles vendam seus produtos e acumulem ainda mais capital... Por causa dessa contradição, entre outras, é que se pode dizer que não existe capitalismo sem crise (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.166).

Após um mergulho na crise econômica da década de 1970, período em que cresceu a influência do pensamento neoliberal de Hayek e Friedman, os autores dão destaque ao toyotismo, que se baseia na produção em pequenos lotes de produtos mais adaptáveis ao gosto do cliente, no trabalhador polivalente, no pagamento de salários feito de forma pessoal, num sistema detalhado de bonificações e prêmios por produção, e em processos de subcontratação e terceirização.

O processo de avanço do toyotismo e de crise do taylorismo-fordismo vem acompanhado do aumento da automação e da robotização, gerando o chamado desemprego estrutural. “Os caixas eletrônicos e os *self-services* também fazem parte desse processo de automação que exclui definitivamente milhares de trabalhadores do mercado de trabalho” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.137).

Na perspectiva dos autores, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo têm efeitos sobre a educação, que passa a se focar na formação do trabalhador polivalente, flexível e moldado pela competitividade, a partir do desenvolvimento de um banco variado de competências e habilidades gerais, específicas e de gestão. Não se propaganda mais a formação para a cidadania, mas sim para a “empregabilidade”. A matriz pedagógica dos cursos profissionais, por exemplo, apresenta um cardápio literalmente do tipo *fast food*: ensina-se o mínimo essencial para os jovens competirem no mercado de trabalho. “A novidade não é integrar todos, mas apenas aqueles que adquirem ‘habilidades básicas’ que gerem ‘competências’ reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades para garantir não mais o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas a empregabilidade” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.176).

A reflexão sobre a crise capitalista prossegue à medida que novos temas são abordados. Esse é o caso da questão ambiental. Após uma explicação sobre as causas aquecimento global – aumento da produção de dióxido de carbono com a urbanização e industrialização aceleradas, grande utilização de combustíveis fósseis etc. – o livro apresenta o contexto de surgimento da Sociologia ambiental.

Trata-se de uma área da Sociologia que surge a reboque dos movimentos de contestação à depredação dos recursos naturais e da contestação científica das consequências ambientais destrutivas resultantes dos processos de crescimento econômico, associado ao uso de tecnologias ambientalmente predatórias (consumo exacerbado, urbanização caótica, crescimento demográfico exponencial, aprofundamento das desigualdades sociais).

Em seguida, o texto retoma a reflexão sobre os nexos entre capital, desenvolvimento econômico e questão ambiental a partir de Marx, Engels, Mészáros e Harvey.

A relação do homem com a natureza, regida pela *lógica do capital*, é uma relação em que predomina o valor de troca sobre o valor de uso. Nesse sentido, tudo que contribui para o aumento do capital é visto com bons olhos, como progresso (isso vale tanto para os países capitalistas quanto para os países pós-capitalistas de tipo soviético).

Interromper a devastação do meio ambiente significa colocar freios à expansão do capital – o que significa, simplesmente, provocar a sua crise e, conseqüentemente, 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.187-188; grifos meus).

O vínculo entre desenvolvimento capitalista e crise ambiental também é destacado pelos outros dois livros que possuem um capítulo sobre o tema, embora eles não concordem que a solução está na construção de um novo modelo de sociedade, *para além do capital* (MÉSZÁROS, 2002).

As autoras de *Sociologia* observam que as relações de produção capitalistas mercantilizaram e instrumentalizaram a natureza e as relações humanas, tendo como consequência a degradação ambiental. A lógica da inovação e do consumo faz com que os produtos se tornem rapidamente obsoletos, seja porque foram programados pelas empresas para isto, seja porque os consumidores são estimulados ao descarte. “Isso tudo faz com que os consumidores sejam grandes produtores de lixo: desde embalagens e material publicitário até dejetos resultantes do uso de produtos geram problemas ambientais de difícil solução” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.284). Os países reunidos em Copenhague (dezembro de 2009) concordaram sobre os efeitos da ação humana sobre o clima da Terra, mas não chegaram a um acordo sobre o percentual que cada um deles deveria reduzir quanto à emissão de gases poluentes. Isto porque suas economias poderiam ser prejudicadas. A solução para este problema poderá vir, segundo o livro, a partir do florescimento de uma “nova ética”, calcada em uma “cidadania terrestre”:

Uma sociedade sustentável tem se tornado uma necessidade e pede uma nova ética. Essa ética ambiental gera uma consciência dos valores sociais primordiais: ecológicos, genéticos, sociais, econômicos, científicos, educacionais e culturais. É fundamental recordar o fato de que somos indivíduos numa coletividade. Morin propõe o desenvolvimento de uma ética que respeite três dimensões interligadas e a essa perspectiva de preservação do gênero humano, chama “ecoética” – uma ética ecológica, fruto da relação respeitosa e responsável dos homens com o planeta. A proposta é uma cidadania terrestre (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.291).

*Sociologia em Movimento*, após explicar as causas da subida vertiginosa dos preços dos alimentos durante a crise de 2007 e 2008 (aumento da demanda por alimentos, maior demanda por combustíveis, especulação do mercado financeiro, mudanças climáticas e perdas de safras e diminuição de terras agricultáveis), destaca as contradições do capitalismo:

Assim, 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 (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.377).

A insustentabilidade do capitalismo engendra a busca por alternativas. O texto menciona propostas de valorização da agricultura familiar, de recusa ao uso de transgênicos, de estímulo à soberania alimentar e de reforço da justiça ambiental – “Conjunto de princípios que assegura que nenhum grupo de pessoas suporte uma parcela desproporcional de degradação ambiental” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.380) – e parece tentado a falar de ecossocialismo. Tanto é assim que o livro de Michael Löwy – *Ecologia e Socialismo* – é indicado para leitura no Suplemento do Professor (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.11 do SP). Porém, o destaque vai para o papel interventor do Estado capitalista. Em contraposição à lógica do mercado e da concentração fundiária – que não garante a diversificação de gêneros alimentícios nem a sustentação de preços adequados para que se acabe com a fome – “somente a implantação de políticas públicas poderia garantir que a alimentação fosse defendida como uma condição básica à sobrevivência não apenas física, mas também cultural” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.374). Essa ênfase no Estado é coerente com a perspectiva política defendida ao longo do livro. No capítulo *Sociologia e desenvolvimento*, por exemplo, os autores se posicionam afirmando que após a crise do liberalismo e dos autoritarismos (de tipo soviético ou fascista), o “principal agente capaz de estabelecer os princípios de resolução das crises tem sido o Estado nacional democrático, pelo planejamento econômico” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.263).

É preciso observar que esta postura anticapitalista não impede que *Sociologia para Jovens do Século XXI* destaque, como os outros livros didáticos, a questão da cidadania. Após

traçar um histórico da cidadania, da Grécia antiga à contemporaneidade, e definir o que são direitos civis, políticos e sociais, e o que é a cidadania regulada, o livro compara a luta pela cidadania no Brasil a uma corrida de obstáculos, que vai da Proclamação da República aos dias de hoje. Mais uma vez, o neoliberalismo é discutido, agora tendo como base o Brasil de FHC e as contradições do governo do PT.

A reflexão sobre o Estado e a democracia volta a Weber e Marx, mas também discute aspectos não mencionados na unidade 1, como, por exemplo, a distinção entre Estado e governo. Quem exerce o poder de Estado é o governo, compreendido como sendo a direção e a administração do poder público.<sup>89</sup> O Estado, por sua vez, é uma instituição de caráter permanente. A sucessão de governantes não necessariamente altera a essência do Estado.

A discussão sobre a democracia passa pela etimologia do termo e em seguida reflete sobre a posição de autores como Rousseau (defensor da democracia direta), Locke (defensor da democracia representativa).

A ascensão da democracia liberal representou a tentativa de consolidação do poder e da dominação de classe da burguesia. Significou também a interseção entre as ideias políticas defendidas pelo Iluminismo e as mudanças sociais e econômicas desencadeadas pela Revolução Industrial. Se os ideais da democracia liberal surgem na Revolução Americana e na Revolução Francesa, esta só se consolida realmente no século XX.

O livro aponta a reivindicação de democracia participativa – feita por intelectuais como Boaventura de Souza Santos – que seria uma combinação de democracia direta (adaptada à realidade atual) com democracia representativa. O exemplo concreto trazido pelo texto é o *Orçamento Participativo*, implantado pelo PT nas prefeituras de Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte, e os *Conselhos Populares*. Essas experiências sempre ficaram limitadas ao nível municipal e o percentual do orçamento público reservado à deliberação coletiva sempre foi bem pequeno. Mas a crítica principal do livro é outra:

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.223).

Os autores também distinguem direita de esquerda e analisam o cenário político brasileiro contemporâneo. Atualmente a esquerda pode ser associada aos partidos comunistas e socialistas. Tem como bandeiras, entre outras coisas, a reforma agrária, a distribuição de

---

<sup>89</sup> O governo é vinculado principalmente ao Poder Executivo.

renda, o investimento em educação e saúde. A direita é associada à elite econômica, tanto liberal quanto autoritária. Visa, segundo o livro, a manutenção do *status quo*, isto é, a garantia do direito à propriedade privada, o corte de gastos públicos com assistência social etc. O centro é o grupo político que tenta conciliar os interesses do capital com a preocupação com algumas questões sociais. O livro o associa à social-democracia, por exemplo.

A unidade termina com um capítulo sobre movimentos sociais. Para os autores, os movimentos sociais são consequência de um conflito, que pode gerar mudanças sociais. Essas transformações ocorrem na medida em que sujeitos ou grupos sociais que não concordam com determinada situação passam a agir, lutando pela conquista de direitos. Exemplos: revoltas de escravos em Roma, na Antiguidade clássica, rebeliões camponesas que ocorreram na Idade Média, como as *jacqueries* francesas do século XIV e o movimento do proletariado no século XIX (ludismo, cartismo, etc.). Um movimento social só tem força quando possui uma proposta, um projeto, uma orientação política, uma organização e uma ideologia, entendida nessa parte do livro como visão de mundo.

O livro apresenta os movimentos grevistas do final do século XIX e início do século XX, que eram fortes em São Paulo e no Rio de Janeiro (justamente as localidades onde haviam mais imigrantes europeus politizados, anarco-sindicalistas) e em seguida passa pela Guerra de Canudos (1893-1897), pela Revolta da Vacina (1904), pela Revolta da Chibata (1910) e pela Guerra do Contestado (1912-1916).

Nas sociedades mais industrializadas surgiram, nos anos 1960, movimentos sociais de novo tipo, que não tinham como preocupação principal a destruição das relações sociais de produção capitalistas. Seriam novos movimentos sociais também na forma de fazer política. No caso do Brasil, os movimentos que surgem no fim da ditadura civil-militar (movimentos por moradia, movimentos contra a carestia de vida, etc.) se caracterizavam por serem autônomos e independentes. O movimento sindical operário do ABCD paulista – de onde também surgiu o PT – se articulava com outros movimentos sociais existentes na região, como as comunidades eclesiais de base (CEBs) da Igreja Católica, influenciadas pela Teologia da Libertação e pelas práticas dinâmicas oriundas da Pedagogia do Oprimido, formulada pelo educador Paulo Freire. Esses movimentos se apresentavam muito relacionados à luta pela cidadania, entendida como o acesso à cidade como um todo (como no caso das associações de moradores) e a ampliação de direitos para as mulheres, homossexuais, negros, e em defesa do meio ambiente.

A unidade 3 – *Relações Sociais Contemporâneas* – apresenta questões temáticas mais específicas que afligem diretamente os jovens do mundo atual, tais como a mídia no mundo globalizado, o racismo, as questões de gênero e sexualidade, a religiosidade, a questão urbana, a violência e a questão da terra no Brasil.

A televisão não é muito propícia à expansão do pensamento. Ela tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população, e por isso pode impor seus princípios de visão de mundo, sua problemática, seu ponto de vista ao conjunto da sociedade. Essa é a visão de Pierre Bourdieu, com a qual o livro inicia a reflexão sobre a mídia no mundo globalizado: “Será que num mundo globalizado, onde temos acesso a várias informações, podemos ser tão manipulados assim pelos programas transmitidos pela TV?” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.248).

Na visão dos autores, as mídias, além de fornecer informações e nos colocar em contatos com outras pessoas, são importantes agentes de socialização. A Rede Globo, por exemplo, não é só uma empresa capitalista. É também uma organização social que influencia a vida de milhões de pessoas, formando opiniões, socializando e contribuindo para a constituição de identidades dos jovens e adultos. Há de se considerar também o papel das novas tecnologias na dinâmica dos movimentos sociais.

As opiniões de vários especialistas são apresentadas (Marshall McLuhan, Jürgen Habermas, Walter Benjamin, Muniz Sodré e Jean Baudrillard), com destaque especial para Marilena Chauí, autora que também é referência na discussão sobre ideologia. Para ela, a indústria cultural massifica a cultura e as artes para o consumo rápido no mercado da moda e na mídia.<sup>90</sup> “Essa indústria não pode provocar, chocar, perturbar ou fazer o consumidor pensar nas informações novas. Segundo Chauí, o que a indústria cultural deve fazer, para ser eficiente e eficaz, é oferecer ao consumidor coisas e ideias já conhecidas, vistas e feitas com novas aparências” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.251).

As novas tecnologias têm contribuído para as mudanças nos hábitos e nas relações sociais. O celular tem modificado o modo de as pessoas se relacionarem. Estão presentes nas escolas, nos espaços públicos. Conversas íntimas são ouvidas nos ônibus, pais controlam seus filhos à distância. O privado se torna público. Contatos de trabalho são feitos por e-mail e celular, rebeliões em presídios são comandadas por telefone. Essa mudança na forma como a privacidade é vista pelos indivíduos nos ajuda a compreender o sucesso de programas como o *Big Brother Brasil*, que representam a ideia segundo a qual ser vigiado é algo positivo.

---

<sup>90</sup> Na segunda edição, o capítulo fazia menção ao conceito de aura. Nesta terceira edição o conceito desapareceu. Walter Benjamin surge com ideias muito mais próximas às de Adorno e Horkheimer.



Quanto “mais você é visto e olhado, mais você participa do mundo” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.255). A invasão de privacidade torna-se um espetáculo para a diversão do público. Com a proliferação de câmeras por todos os lados, muitos atos e comportamentos da nossa vida privada se transformam em coisa pública.

A informática e outras tecnologias estão revolucionando o modo de adquirir conhecimento: livros, revistas eletrônicas, cursos à distância... Muitas vezes a internet acelera o processo de alfabetização das crianças. Mas em outros casos, pode ter efeitos negativos. Marilena Chauí relaciona a dispersão das pessoas em geral (e dos estudantes em particular) com o hábito gerado pela programação de TV que, desde a década de 1960, divide a programação em blocos que podem durar, por exemplo, 15 minutos, com pausas para a publicidade.

O setor de informação tornou-se um dos mais lucrativos do mundo. Cada vez mais a concentração de mídia nas mãos de pequeno número de megacorporações se revela uma tendência mundial. Quem controla os meios de comunicação também faz parte das estruturas de poder nas sociedades. Além do caráter monopolista da comunicação de massa no Brasil, o sistema de concessões públicas de emissoras de radiodifusão (rádio e televisão) tem servido como instrumento de poder e troca de favores, propiciando o uso clientelista por parte do poder público. É por isso que 73,75% das emissoras de radiodifusão brasileiras estão nas mãos de políticos. Há no Brasil um “coronelismo eletrônico”.

A reflexão sobre o racismo procura mostrar o quanto este fenômeno ainda está presente no Brasil (e no mundo) e o quanto contribui para a manutenção das desigualdades sociais e da dissimulação étnica. Três termos são explicados inicialmente.

O preconceito é o conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior conhecimento dos fatos ou ponderações. Implica num pré-julgamento. A discriminação é caracterizada como o ato de separar, distinguir, estabelecer diferenças entre as pessoas. No caso da discriminação racial, prevalece o princípio de que há raças “superiores” e “inferiores”. O racismo é uma teoria que sustenta a superioridade de certas “raças” em relação a outras, preconizando ou não a segregação racial. A palavra racismo é fruto do século XIX. Antes disto, as “raças” ou “etnias” podiam ter sempre alimentado ódios e desconfianças mútuas, mas nunca sob alegações científicas. Após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de “raça” foi substituído pelo de “etnia” ou “etnicidade” para definir um conjunto de indivíduos ou grupos identificados por fatores como: língua, mitos, religiosidade e instituições comuns.

Para desconstruir a imagem negativa sobre o continente africano, o texto segue um caminho peculiar, enumerando vários exemplos de que a África tem uma história de grandes invenções, coisa que o domínio colonial buscou apagar da memória histórica das pessoas para dizer que os brancos são superiores aos negros:

Agora pense: imagine uma criança negra aprendendo que seus ancestrais foram grandes arquitetos, engenheiros, ferreiros, navegadores, comerciantes habilidosos etc. Será que essa criança negra teria vergonha de ser diferente do branco? Geralmente ocorre o contrário, as crianças negras sentem vergonha de seus antepassados, pois a imagem que se passa, predominantemente, é aquela de que o negro sempre foi escravo, primitivo e inferior (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.222).<sup>91</sup>

No século XIX, as elites brasileiras estimularam o “branqueamento” da população brasileira através da vinda de imigrantes europeus e de sua mestiçagem, que paulatinamente tornaria o Brasil um país branco. Gilberto Freyre – a partir de *Casa Grande & Senzala* (1933) – construiu a ideia de que o Brasil era um país livre de preconceitos, em decorrência da miscigenação (ideia de “democracia racial brasileira”). Em contraposição a esta ideia, os autores recorrem a Kabengele Munanga, defensor da tese de que a mestiçagem foi uma estratégia das elites para evitar o aparecimento do racismo explícito no Brasil. A miscigenação se deu não por vontade de negros e índios, mas por causa do desequilíbrio demográfico entre homens e mulheres brancas.

O “mulato” nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Neste sentido, estabelece-se, desde a Colônia, um grande contingente populacional mestiço que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares, na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.271-272).

Em seguida, mostrando estatísticas desfavoráveis aos negros (pretos e pardos) no que diz respeito a renda e escolaridade, por exemplo, os autores procuram desmistificar a ideia de que não existe um problema étnico-racial no Brasil, mas sim um problema social.

O texto passa então a refletir sobre a questão da autoidentificação dos brasileiros descendentes de africanos. Mostra o resultado de uma pesquisa realizada pelo IBGE, no ano de 1976, em que apareceram 136 cores.<sup>92</sup> E levanta a hipótese da dissimulação étnica: muitos indivíduos, reféns de um sonho de embranquecimento, ainda não conseguem admitir uma identidade étnica diferente daquela de origem europeia.

O movimento negro brasileiro, influenciado pelas lutas anti-colonialistas, pelo movimento antiapartheid e pelo movimento pelos direitos civis nos EUA, imprime uma nova

---

<sup>91</sup> Com esse tipo de argumentação os autores acabam atacando o etnocentrismo europeu a partir de uma linguagem semelhante, enumerando provas de que os negros eram evoluídos, civilizados, e não primitivos.

<sup>92</sup> O texto informa que hoje o IBGE adota uma classificação fechada (cinco classificações: branco, preto, pardo, amarelo e indígena) para ter um diagnóstico mais preciso da desigualdade racial brasileira.

forma de luta, valorizando a autoafirmação dos negros. Na década de 1970, um dos seus *slogans* era “não deixe sua cor passar em branco”. Posteriormente, o termo afrodescendente passará a ser valorizado:

Em fins da década de 1990, com a contribuição também de muitos estudiosos acadêmicos, surge um novo termo para a definição de cerca de 45% do povo brasileiro: o afrodescendente, que abrange os pretos e pardos, denominados nas pesquisas estatísticas do IBGE. Aqui, o que se procura construir é uma nova identidade positivamente afirmada, com histórias e culturas, tradicionalmente herdadas ou reconstruídas de uma África ressignificada. Mas, também representa uma resposta-proposta às ambiguidades classificatórias que tanto pesaram e pesam sobre os negros no Brasil e seus descendentes (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.278).

A reflexão sobre o racismo no Brasil termina com uma explicação sobre o significado das ações afirmativas e a apresentação de um quadro que resume os argumentos contrários e favoráveis à política de cotas para negros nas universidades (cf. OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.278-179). Há também uma menção à lei que institui o ensino de História da África e dos negros no Brasil (Lei 10.639/03). Todos estes acontecimentos provam, segundo os autores, que há hoje em dia no Brasil uma consciência de que o racismo precisa ser combatido. Isto impacta também nos processos de autoidentificação: o último Censo do IBGE revelou que 97 milhões de pessoas (50,7% da população) se declararam negras.

A reflexão sobre gênero e sexualidade começa com a explicação de Luiz Mott sobre as seis definições possíveis para *sexo*: sexo genético, sexo gonadal, sexo genital, sexo psicológico, sexo social e sexo erótico. Em seguida os autores explicam que os sentimentos, atitudes e comportamentos humanos podem condicionar as orientações pelo masculino e pelo feminino. Nesse caso, estamos falando de gênero. Trata-se, segundo Joan Scott, de um termo importado da gramática pelas feministas norte-americanas, nos anos 1960 com o objetivo de se contrapor às definições presas à Biologia. A ideia de gênero significa “as relações de caráter cultural que estão sempre presentes – mesmo sem percebermos – nas definições e nas distinções sobre o que é ‘masculino’ ou ‘feminino’” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.286). A sexualidade, por sua vez, “se refere diretamente ao gênero, é derivada dele e faz parte da sua construção” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.287). O interesse pelo corpo do outro não se resume à atração física, justamente porque o que é “feio” ou “bonito”, o que se torna “atraente” ou não no outro, varia de acordo com a época, com o lugar e com a cultura. A sexualidade, portanto, também é uma construção social, que envolve a instituição de regras e normas de comportamento determinadas, com suas proibições e permissões.

As mudanças nos papéis de homens e mulheres na contemporaneidade, com o fortalecimento do feminismo, não aboliram a dominação masculina, o fato de que “as relações

sociais de gênero existentes nas sociedades são marcadas por relações de poder, onde, em quase todos os exemplos históricos conhecidos, o ‘masculino’ se sobrepõe à ideia e às representações sobre o que é ‘feminino’” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.288). Em muitos casos, a naturalização dos papéis de homens e mulheres nas sociedades traz desvantagens para as mulheres. “Ou seja, segundo uma predisposição biológica, da mulher e do homem, de forma universal, elas são dóceis e eles agressivos. Elas centram suas vidas nos cuidados com os filhos e eles como provedores da sobrevivência da família” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.289).

O texto relaciona as lutas históricas das feministas pelo direito à igualdade de salário e de trabalho, ao controle do corpo etc., a acontecimentos recentes: em 2006, no Rio de Janeiro, mulheres conseguiram o direito de terem um vagão reservado para elas nos trens e metrô, nos dias úteis, das 6h às 9h e das 17h às 20h. Trata-se de uma reivindicação histórica dos movimentos feministas: a luta contra assédio violento dos homens. Outra grande conquista das mulheres foi a Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006) elaborada e sancionada com o objetivo de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Além do feminismo, outro grande fator de mudança foi o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. Mas a *ideologia machista* permanece nos dias atuais. Nas páginas 290 e 291 há um quadro que resume a ideologia machista, que naturaliza ou mascara o poder masculino. A título de exemplo, cito um trecho:

A dominação é introjetada pelas mulheres. Por isso é difícil para elas o reconhecimento da dominação da qual são vítimas. A maioria não se dá conta e não se considera incluída nesse contexto. Uma jovem educada pela ideologia machista – convencida de que é sedutora e adequada à imagem esperada pelos rapazes – dificilmente se reconhecerá como dominada. Ao contrário, terá a impressão de ser “natural” e de dispor de um terrível poder (de sedução) sobre os homens (OLIVEIRA, 2013, p.291).

A reflexão também abarca os homossexuais, transexuais e bissexuais. O termo homossexualidade traz o sentido de expressão da sexualidade e não de doença ou distúrbio, como no caso da palavra mais utilizada no senso comum: homossexualismo. Apesar do longo debate sobre a origem dessas orientações sexuais e afetivas, a homossexualidade já era registrada na História desde a Grécia Antiga e em várias sociedades do mundo todo. Porém, o mais importante é compreender a maneira como estas orientações são tratadas, como se expressam e como são reprimidas.

Os movimentos organizados de homossexuais começam a ganhar força na década de 1960, organizando passeatas, paradas e protestos contra a discriminação e a violência relacionadas com a ideologia homofóbica. Segundo o livro, a discriminação (nos locais de

trabalho, na família etc.) ocorre com tal violência que o indivíduo, em muitos casos, não tem coragem de reconhecer sua própria orientação sexual. Na visão dos militantes da causa LGBT, “tornar os homossexuais alvo de chacota e mostrar, em público, o desprezo para com eles, assegura a própria identidade heterossexual para si mesmo e para os outros, mantendo assim a participação na ‘normalidade’ sexual dominante” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.293). Porém, a própria existência de gays e lésbicas coloca em discussão a heterossexualidade como obrigação, como “naturalidade”.

O livro passa das questões de gênero e orientação sexual para a reflexão sobre a religião, afirmando que a tese da secularização, presente na obra de Max Weber não se configurou completamente.<sup>93</sup> Além do número de pessoas religiosas não ter se reduzido, tem crescido no mundo o fenômeno do fundamentalismo:

O fundamentalismo se caracteriza pelo fato dos adeptos de determinada religião interpretarem seus princípios literalmente como está escrito. São intolerantes em relação aos não fundamentalistas e, frequentemente, apoiam concepções políticas e sociais conservadoras, pois possíveis mudanças sociais podem não estar de acordo com os preceitos religiosos (OLIVEIRA & COSTA, p.301-302).

A Sociologia da religião, segundo o livro, tem dois objetivos: compreender os efeitos sociais do pertencimento religioso e estudar a religiosidade de grupos sociais para entender melhor a maneira que eles encontram para enfrentar seus problemas e dificuldades. Os autores passam, então, a discutir o fenômeno religioso segundo autores como Durkheim, Marx, Weber e Gramsci.

Para Durkheim, a religião separa o mundo das coisas sagradas e profanas. Nas coisas sagradas, ideias e coisas assumem um valor superior ao indivíduo. O sagrado é objeto de adoração, é superior ao homem, é reverenciado. A religião é uma das fontes na qual se criam regras de comportamento, normas e garantias de harmonia entre os homens. É também através dela que as sociedades se organizam e formam uma imagem de si mesmas. Para Marx, a religião não faz o homem. Ao contrário, é o homem que faz a religião, que é a expressão de um sofrimento real. O homem tem necessidade de acreditar em algo para aliviar seus sofrimentos, como o ópio. Além disso, as classes dominantes fazem uso da religião como ideologia para dominar os oprimidos e explorados. Weber compreendeu a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo: nesse novo contexto histórico, o trabalho passa a ser visto como expressão das bênçãos divinas ao demonstrar aos homens seu êxito na vida mundana. Por meio do êxito em sua vocação, o protestante tem um sinal de garantia da graça

---

<sup>93</sup> Segundo a tese da secularização, “as consciências e ações dos indivíduos, no que diz respeito à religião, bem como suas instituições, não desapareceriam, porém, estariam em declínio no que diz respeito a sua autoridade em conduzir e influenciar decisivamente as pessoas” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.301).

divina. “A referência à concepção puritana, em Weber, se relaciona à prática dos adeptos do calvinismo, cujo comportamento austero, rígido e moralista tornava-os mais dedicados ao trabalho, e, portanto, à acumulação de riquezas” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.303). Gramsci entendia as religiões como poderosas forças para mobilizar os homens por um mundo melhor. “Insatisfeitos com a realidade em que vivem, os indivíduos podem tentar transformar o mundo inspirados pela religiosidade” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.304).

O livro passa pelas várias manifestações religiosas no Brasil: o catolicismo (popular e oficial), o candomblé e a umbanda, o protestantismo e o pentecostalismo, o espiritismo kardecista, a teologia da libertação e a renovação carismática. Em seguida, reflete sobre o sincretismo no Brasil e no mundo, entendido como fruto do contato cultural e religioso entre os povos. O candomblé, por exemplo, é o resultado de diversas culturas africanas. Tanto nele quanto na umbanda ocorre:

a realização de um acerto, de um jogo de contatos, uma troca de influências (SODRÉ, 2002). Essas religiões podem ser entendidas como “espaços de resistência”, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes geraram novas formações sincréticas no território americano, todas originais em comparação com as religiões africanas que lhes serviram de origem (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.310).

O que pensar da relação entre religião e política? As religiões afro-brasileiras representam a resistência dos negros. “Hoje, a sua permanência no território brasileiro, inclusive com expansão, demonstra que, apesar de um mundo globalizado e tecnologicado, essas crenças têm fortes raízes culturais e representam a expressão de resistência e luta contra o racismo ainda presente na sociedade brasileira” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.311). Os pentecostais crescem no Brasil se apresentando “como agentes que oferecem uma solução para a ausência de cidadania e nos fazem entender como alguns brasileiros enfrentam seus problemas materiais e emocionais imediatos” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.311). A Teologia da Libertação se expressou no Brasil através, por exemplo, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). “Tais entidades tiveram um papel importante na defesa dos direitos humanos na época da ditadura militar e no processo de redemocratização” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.311-312).

A discussão sobre a questão urbana procura mostrar que os homens têm plenas condições de minimizar os problemas vividos pelas grandes cidades a partir do planejamento urbano.

A urbanização nasce com a sedentarização do homem, quando ele se fixa em um determinado território e passa a se dedicar também à agricultura. Seguindo a arquiteta e historiadora Raquel Rolnik, os autores observam que “a escrita e a cidade são fenômenos que

ocorreram quase simultaneamente, como uma necessidade de organização do trabalho coletivo, a partir da geração de um determinado excedente, proporcionado pela agricultura” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.320).

O que marca as cidades na era do capital é a segregação socioespacial, a separação, no espaço urbano, entre as classes sociais. Ela pode ser percebida comparando-se os bairros de classe média e os bairros periféricos onde mora a maioria da classe trabalhadora<sup>94</sup>: os primeiros têm ruas asfaltadas e iluminadas, lixo recolhido regularmente, rede de água e esgoto, etc. Os segundos parecem abandonados pelo poder público, muitas vezes sem serviço de água, esgoto, energia elétrica e sem recolhimento de lixo. Os recursos públicos são direcionados pela e para a classe social que controla o poder político e econômico. Essa segregação, que é uma divisão de classes, também tem um caráter étnico-racial quando se pensa nas favelas, habitadas majoritariamente por negros.

As favelas sempre são representadas pela noção de ausência: sem infra-estrutura, sem esgoto, sem ordem, sem moral, sem lei... E o Estado age como gestor dos conflitos, interferindo com a intenção de punir ou reprimir aqueles que fogem à “ordem”. Isto fica claro, segundo o livro, na política de instalação de Unidades Policiais Pacificadoras no estado do Rio de Janeiro, implantadas no contexto dos grandes eventos. Ao refletir sobre a Copa do Mundo e as Olimpíadas, o livro menciona tanto os compromissos assumidos pelas cidades que recebem estes eventos – tais como a melhoria da infraestrutura urbana, a mudança de algumas leis municipais e federais, a melhoria das ruas e avenidas para a circulação de pessoas e equipes esportivas etc. – quanto os processos de remoção de pessoas “indesejáveis” das áreas mais expostas à mídia.

A violência urbana é discutida no capítulo seguinte, que se inicia com a apresentação de frases preconceituosas pronunciadas pelo Batalhão de Operações Especiais (BOPE) quando atua em favelas do Rio de Janeiro. A polícia militar entra na favela com a ideia de que todos os moradores podem estar envolvidos com o tráfico de drogas, criminalizando pobres e negros. Os autores procuram desconstruir esta ideia equivocada e demonstrar que “a violência é um fenômeno social resultado da carência ou até ausência de cidadania e de acesso às condições de vida dignas”. É fruto da desigualdade social gestada por um modelo econômico “que impede parcelas significativas de indivíduos de terem outra possibilidade de existência,

---

<sup>94</sup> O texto não explica o que seria essa classe média, já que na maior parte do tempo trabalha com um modelo dicotômico de classes (Burguesia VS trabalhadores assalariados).

senão a da violência, ou como vítimas ou como atores principais” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.339).<sup>95</sup>

A violência pode ser entendida não somente como física, mas também como psicológica. Antes de se aprofundar no fenômeno da criminalidade violenta, o livro passa por autores como Pierre Clastres e Bourdieu. O primeiro mostrou que em muitas sociedades “primitivas” a violência era um elemento fundamental para a preservação da autonomia dos grupos locais e das relações sociais vigentes na própria sociedade. O segundo utilizou o conceito de violência simbólica para compreender o processo pelo qual a escola inculca os valores da classe dominante nos estudantes.

No contexto do neoliberalismo e de uma nova forma de produção baseada na automação e na robotização, a exclusão social aumenta, e parte destes indivíduos considerados descartáveis adere ao “capitalismo de pilhagem” (o termo é de Loïc Wacquant). Trata-se de um grande negócio internacional

que se utiliza de mão de obra barata (jovens da periferia, sua maioria negros), não institucionalizada oficialmente e que, por sua vez, traz consequências catastróficas para a população das grandes cidades (balas perdidas nas disputas entre bandos, insegurança nas ruas, a morte de milhares de jovens antes de completarem dezoito anos, entre outras coisas) (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.350).

Para Wacquant, o Estado neoliberal é um Estado penal, que deixa de lado seu papel de assistência dos cidadãos e seus direitos e aumenta a repressão, a vigilância, o encarceramento e o aparato militar. O texto compara a política de “tolerância zero” de Nova York com o “choque de ordem” implantado no Rio de Janeiro, em 2009. Com outros nomes, esta política tem sido praticada no Rio de Janeiro desde 2003. Em Copacabana, quando há eventos internacionais, as prostitutas, mendigos, crianças e trabalhadores sem-teto são retirados das ruas. A intenção declarada é combater possíveis causas do favorecimento da criminalidade. Trata-se de uma política de “criminalização da pobreza”, mas com outro nome.

O livro passa da cidade para o campo e explica que a concentração de muitas terras nas mãos de poucos sempre foi uma constante na história do Brasil. A lógica determinada pelos interesses econômicos e políticos da classe dominante, formada por grandes proprietários de terras, esteve presente em conflitos no Brasil Colônia (Guerra das Sete Missões, contra os índios) e na República (Guerra de Canudos). Sem contar a Lei de Terras, de 1850, no Brasil Império, que determinava que a terra somente poderia ser adquirida através

---

<sup>95</sup> Danielle de Oliveira (2014, p.46) observa que tanto *Sociologia para Jovens do Século XXI* quanto *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, ao analisarem o fenômeno da violência/criminalidade no Brasil, dão destaque à região Sudeste. Isto, segundo a autora, pode reforçar o olhar segundo o qual esses locais são o *locus* dessas práticas.



da compra: “Uma das suas características era elevar o preço das terras, obrigando o pagamento à vista. Dessa forma, a venda das terras públicas era dirigida para uma elite social e o dinheiro arrecadado seria aplicado na vinda de colonos europeus” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.363). Tanto o imigrante europeu que chegava ao Brasil quanto os escravos tiveram o acesso à terra dificultado.

Esse modelo de concentração fundiária somente começou a ser questionado na segunda metade do século XX, após o processo de industrialização que determinou o deslocamento dos trabalhadores e a crescente concentração urbana da população brasileira. Ao contrário do trabalhador urbano – que passou a gozar de uma série de benefícios na Era Vargas – o trabalhador rural estava na mesma situação de antes. A modernização capitalista brasileira era um fenômeno essencialmente urbano. Nesse contexto, as Ligas Camponesas, sob a liderança de Francisco Julião, começaram a se organizar a fim de conquistar a reforma agrária.

Após a queda de João Goulart, o movimento teve um refluxo. O *Estatuto da Terra* foi aprovado no governo Castelo Branco em novembro de 1964, como uma resposta aos movimentos rurais. Suas metas eram praticamente duas: reduzir a pressão dos camponeses por meio de uma reforma agrária; desenvolver a agricultura capitalista em benefício dos fazendeiros (política de fato implementada pelos militares que o seguiram).

Sob a influência da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no sul do Brasil, foi criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O Encontro Nacional, considerado um marco de fundação do movimento, ocorreu em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná. O lema do primeiro encontro – que reuniu lideranças de doze estados brasileiros, representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Operária de São Paulo – foi: “Terra para quem nela trabalha”.

A ocupação de terras avaliadas como “improdutivas” continua sendo a “tática” principal da ação política do MST, provocando sempre fortes reações dos proprietários de terras e dos grandes empresários dos meios de comunicação, que não reconhecem as terras como improdutivas e sempre se referem às ocupações como “invasões de propriedade”, configurando-as como “crimes” contra o capital (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.368).

Ao optar por um modelo de desenvolvimento capitalista atrasado, dependente e subalterno aos interesses do capital internacional, o Brasil não fez a reforma agrária e manteve os camponeses na condição de pobreza. Isto, por sua vez, tem gerado migrações contínuas do campo para as periferias das cidades, bem como o “inchaço” das regiões metropolitanas, com

a multiplicação de favelas, a ocupação desordenada do espaço urbano e o aumento da violência.

### **3.3. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia***

*Tempos modernos, tempos de Sociologia*, escrito por Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel, parte da cidade industrial como tema, cenário, contexto e possibilidade histórica para a emergência da Sociologia como campo de conhecimento e atribui ao cinema, especificamente ao filme *Tempos modernos*, de Chaplin (1936) o papel de *operador metodológico*, que constitui a ponte entre os conhecimentos da disciplina e os dos alunos.

As autoras observam que o cinema tem feito da cidade um tema privilegiado, acompanhando seus desenvolvimentos e transformações. É uma arte urbana por excelência e, nesse sentido, casa bem com a Sociologia. Os filmes são produtos de uma intenção criativa pautada por valores e constrangimentos sociais. A partir do exemplo do cinema, que é visto como expressão da imaginação sociológica de diretores e roteiristas, a intenção do livro é mostrar que podemos pensar sociologicamente tomando objetos e situações os mais diversos. Nesse sentido é que a segunda parte do manual mobiliza alguns autores clássicos e contemporâneos para discutir cenas do filme *Tempos modernos*.

Os capítulos da segunda parte se iniciam com uma cena, que em seguida será explicada com base em um pensador. Há, por exemplo, uma cena em que Carlitos se atira na esteira e é engolido pelas engrenagens que compõem a máquina. A questão que estimula o aluno à reflexão é: será que é possível viver sossegado nestes tempos modernos? Georg Simmel é mobilizado para explicar o impacto, psíquico e social, da mudança no ritmo de vida nas cidades, em que somos frequentemente expostos a estímulos que acabam exigindo de nós uma sensibilidade específica. “É necessário sermos capazes de nos concentrar, de manter um ritmo acelerado de produção e de nos adequar a um tempo marcado por um ‘calendário estável e impessoal’” (BOMENY et al, 2013, p.104). O capítulo prossegue explicando alguns conceitos de Simmel, e termina com um retorno à cena inicial: “O conselho do médico ao despedir-se de Carlitos no manicômio – ‘Vá com calma e evite a excitação’ – não faria sentido para Simmel, porque a vida moderna é por si só repleta de estímulos excitantes” (BOMENY et al, 2013, p.108).

Após a apresentação do modo como cada autor pensaria uma cena do filme *Tempos modernos*, a parte 2 do livro se encerra com um *Sarau Imaginário*, em que as teorias são postas em diálogo, a fim de mostrar o quanto são perspectivas parciais da realidade social, que ora se complementam, ora se opõem.

O *livro do aluno* contém 22 capítulos distribuídos por três partes, cada uma delas com uma introdução própria. Ao final, são apresentados verbetes de conceitos trabalhados ao longo dos capítulos. Além da substituição e/ou inclusão de algumas atividades e leituras complementares e da atualização de dados estatísticos, o fator que mais contribuiu para que a obra passasse de 280 páginas, na primeira edição, para 383 páginas na edição atual foi a grande reformulação da primeira parte, que passou a ter quatro capítulos<sup>96</sup>: um sobre o contexto histórico de surgimento das Ciências Sociais e outros três sobre cada uma das disciplinas de referência em separado: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Quadro 6 – Partes e capítulos do livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia*

PARTES	CAPÍTULOS
<b>1. Saberes Cruzados</b>	1. A chegada dos “tempos modernos” 2. Saber sobre o que está perto 3. Saber sobre o que está distante 4. Saber sobre a astúcia e as artimanhas da política
<b>2. A Sociologia vai ao cinema</b>	5. O apito da fábrica 6. Tempo é dinheiro! 7. A metrópole acelerada 8. Trabalhadores, uni-vos! 9. Liberdade ou segurança 10. As muitas faces do poder 11. Sonhos de civilização 12. Sonhos de consumo 13. Caminhos abertos pela Sociologia
<b>3. A Sociologia vem ao Brasil</b>	14. Brasil, mostra tua cara! 15. Quem faz e como se faz o Brasil? 16. O Brasil ainda é um país católico? 17. Qual é a sua tribo? 18. Desigualdades de várias ordens 19. Participação política, direitos e democracia 20. Violência, crime e justiça no Brasil 21. O que consomem os brasileiros? 22. Interpretando o Brasil

Fonte: Bomeny et al (2013)

No PNLD/2012, o livro foi aprovado com duas ressalvas apresentadas no Guia de Livros Didáticos:

<sup>96</sup> Na primeira edição, eram apenas dois capítulos: “O que é a Sociologia?” e “O nascimento da Sociologia”.

1) O livro estabelece um nexo imediato entre modernidade e urbanidade, o que pode impedir, de um lado, a compreensão do processo de modernização em contextos rurais e, de outro, pode ocultar a problematização da dualidade rural/urbano no mundo moderno; 2) As contribuições da Antropologia Cultural não são exploradas como recurso decisivo para a transformação do olhar do aluno sobre seu cotidiano (BRASIL, 2011, p.30).

Tal como *Sociologia para o Ensino Médio*, o livro é considerado pelos avaliadores como sendo muito marcado pela História, que ocupa um lugar maior do que a Antropologia Cultural. Isto se reflete na “preferência da autoria pelo deslocamento temporal (em lugar do deslocamento cultural) para cumprir o efeito do estranhamento e desnaturalização reclamados pelo ensino de Sociologia” (BRASIL, 2011, p.30).<sup>97</sup>

O fato de na edição seguinte ter sido incluído um capítulo introdutório para cada disciplina de referência nos mostra o quanto as editoras e autores estão atentos às prescrições oriundas do campo recontextualizador oficial. Nesse caso, as mudanças se deram no sentido de *enfraquecer a classificação* do discurso sociológico para torná-lo mais aberto ao diálogo com a Antropologia e a Ciência Política:

Queremos que os alunos se deparem com um saber *menos preocupado em vigiar as fronteiras disciplinares* e mais empenhado em mostrar as contribuições de cada campo para a compreensão dos fenômenos sociais. Esses “saberes cruzados” ampliam a possibilidade de entendimento sobre a realidade. Reconhecemos a importância de *fortalecer o ensino interdisciplinar das Ciências Sociais*, por isso, nos esforçamos em trazer a Sociologia aos estudantes do Ensino Médio em sua *interface permanente com os ensinamentos da Antropologia e Ciência Política*, entendendo que os avanços dessas disciplinas representam um “patrimônio cultural” que as novas gerações devem conhecer e do qual devem dispor (BOMENY et al, 2013, p.5 do MP; grifos meus).

De fato, o repertório conceitual do livro, em sua primeira edição, não incluía uma reflexão sobre o uso antropológico do conceito de cultura nem discutia diretamente a alteridade. Porém, as contribuições da Antropologia já estavam presentes, não apenas na definição do conceito de gênero e na análise do etnocentrismo, mas também ao longo de outros capítulos sobre o Brasil. Os *relatos etnográficos* – que segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012 estavam ausentes na maioria dos livros inscritos no processo de avaliação<sup>98</sup> – aparecem, por exemplo, no capítulo sobre tribos urbanas, quando este apresenta a pesquisa da antropóloga Janice Caiafa sobre o movimento *punk* da cidade do Rio de Janeiro na década de 1980. Este mesmo capítulo traz também uma síntese do artigo da antropóloga

<sup>97</sup> Essa crítica não reaparece na resenha do livro presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015.

<sup>98</sup> Tratando da pouca utilização da Antropologia e da Ciência Política nos livros, o Guia observa: “As teorias e os métodos antropológicos, por exemplo, contribuiriam muito para o exercício da desnaturalização dos fenômenos sociais, mas os livros abdicam até mesmo de apresentar relatos etnográficos, desprezando as possibilidades fecundas de deslocamento cultural proporcionadas por tais relatos” (BRASIL, 2011, p.13).

Cláudia da Silva Pereira sobre as “patricinhas”, publicado em 2007. Em *Violência, crime e Justiça no Brasil*, há uma apresentação do trabalho etnográfico de Alba Zaluar no conjunto habitacional Cidade de Deus, Zona Oeste do Rio de Janeiro. O deslocamento cultural está presente na análise de grupos presentes no interior das “sociedades complexas”.

As contribuições da Antropologia, a partir de outras metodologias de pesquisa, estão presentes também no capítulo que discute os padrões de consumo no Brasil. Nele, são encontrados os resultados da pesquisa coordenada pela antropóloga Lívia Barbosa sobre os hábitos alimentares dos brasileiros e da pesquisa de Guita Grin Debert sobre “o velho na propaganda”. A antropologia também é mobilizada no capítulo sobre as interpretações do Brasil. Além do historiador Sérgio Buarque de Holanda, destacam-se Lívia Barbosa e Roberto DaMatta em suas análises da relação entre o público e o privado na sociedade brasileira.<sup>99</sup>

Note-se que o predomínio da Antropologia das “sociedades complexas” já proporcionava uma fraca classificação entre esta disciplina e a Sociologia, pois ambas apareciam nas análises dos mesmos temas. Isto, por sua vez, era coerente com a centralidade conferida pelo livro às questões urbanas. Na segunda edição, este procedimento veio a ser complementado com a tradicional forma de exposição da Antropologia a partir de uma discussão centrada nos conceitos de cultura, etnocentrismo, etnografia, evolucionismo e relativismo cultural. Em um livro que quer se mostrar menos preocupado em vigiar as fronteiras disciplinares, utilizando o conhecimento produzido pelas três ciências de referência ao longo da análise dos temas, surge, então, uma distinção entre a Antropologia como um *saber sobre o que está distante* e a Sociologia como *um saber sobre o que está perto*. A Ciência Política, por sua vez, destaca-se como a disciplina que se preocupa em *saber sobre a astúcia e as manhas da política*. Porém, trata-se apenas de uma primeira aproximação didática com esses saberes. Logo em seguida, as fronteiras serão relativizadas:

Classificamos didaticamente os conceitos como entradas (acessos) das motivações particulares que conduziram à formação das disciplinas das Ciências Sociais. Não é preciso muito esforço para chegar a uma conclusão interessante: esses saberes se cruzam. A diferenciação social não é um tema exclusivo da Sociologia, ele foi definido também pela cultura que fundamentou a criação da Antropologia. O exercício do poder, por exemplo, tratado como objeto da Ciência Política, interfere em muitas atividades da vida que são estudadas sociologicamente. Atualmente, a Antropologia não se orienta apenas pelas experiências distantes, ela incorporou a sociedade urbana como universo de investigação (BOMENY et al, 2013, p.62-63).

A parte I – *Saberes Cruzados* – traz, primeiramente, uma extensa narrativa sobre a “chegada dos tempos modernos”. Dos seis livros aprovados, esse é o que mais se preocupa em detalhar os processos econômicos, culturais e políticos que engendraram a modernidade. São

---

<sup>99</sup> Consultar Bomeny & Freire-Medeiros (2010, p.184-185; 222-224; 238-240; 251-253).

discutidos os efeitos da expansão das atividades comerciais a partir do século XV, o Renascimento (com a redescoberta da Antiguidade e da releitura do pensamento greco-romano), a Revolução Científica (séculos XVI e XVII), a ampliação dos horizontes geográficos dos europeus (com a conquista de novos mares e continentes, a descoberta de novas fontes de riqueza e o contato com povos culturalmente distintos), o século das luzes (com a busca da razão como base de conhecimento do mundo), as grandes revoluções políticas Americana e Francesa (que realçaram o papel dos homens na mudança daquilo que era fruto de suas ações) e a Revolução Industrial (que estabeleceu a ideia de que a mudança é a norma). A ideia é mostrar que a Sociologia nasce com o desafio de “compreender as alterações profundas por que passaram as sociedades e refletir sobre a maneira como os homens e mulheres reagiram a elas” (BOMENY et al, 2013, p.23).

A Sociologia surgiu com o compromisso de responder às questões que se apresentavam no dia a dia das pessoas que viviam nas cidades. Foi o contexto urbano que possibilitou o desenvolvimento desta disciplina, pois nas cidades modernas as diferenças e distâncias entre ricos e pobres, as novas relações de trabalho, a precariedade das moradias dos trabalhadores e as mudanças nos valores vigentes ficaram mais explícitas.

As noções de diferença e desigualdade foram e ainda são fundamentais para os estudos sociológicos. O livro menciona as desigualdades de gênero, de grupos etários, de grupos étnicos, de religiões... As autoras ressaltam o fato de que a proximidade (decorrente da crescente urbanização) contribuiu para as comparações: “Foi olhando a si mesmo e aos outros que convivem no mesmo espaço e tempo que os indivíduos puderam perceber as diferenças” (BOMENY et al, 2013, p.31). Vem daí a capacidade das Ciências Sociais em geral e a Sociologia em particular de desenvolver o senso crítico: “a capacidade de análise e o aprendizado específico para refletir sobre o que se passa ao redor” (BOMENY et al, 2013, p.31).

Nessa parte introdutória a perspectiva da desnaturalização da realidade social se manifesta, por exemplo, na problematização da tese – muito trabalhada por Adam Smith e outros economistas – segundo a qual os seres humanos (de qualquer época, lugar e cultura) são movidos por interesses materiais. Com base em Karl Polanyi, as autoras observam, em primeiro lugar, que o progresso econômico é contraditório: amplia o conforto e o bem-estar de uns, mas deixa seus deserdados. Em segundo lugar, nem tudo pode ser explicado pelas regras do mercado e da economia: é preciso compreender os sentimentos que “ligam” a vida das pessoas e dão sentido a elas. As conquistas advindas das revoluções modernas – que

estimularam o individualismo e propiciaram a liberdade de pensamento, de deslocamento, de escolha das profissões etc. – não apagam a importância da vida coletiva: “se todos procurarem exclusivamente os próprios interesses, se olharem apenas para si, como será possível fazer alguma coisa pelo conjunto?” (BOMENY et al, 2013, p.32).

A apresentação da Antropologia destaca a importância da noção de alteridade, definida como “o exercício de reconhecimento do outro em sua diferença, sem que isso implique qualquer julgamento de valor” (BOMENY et al, 2013, p.41). Trata-se de tarefa extremamente difícil, mas fundamental para a superação do etnocentrismo: tendência de os homens verem o mundo através de sua cultura e considerarem seu modo de vida como o mais correto e o mais natural.

A reflexão segue o caminho do relativismo cultural, representado por Boas e Lévi-Strauss, que pressupõem uma crítica à Antropologia evolucionista: “Se para os evolucionistas, o objeto de estudo era a sociedade humana, no singular, vista em suas diferentes etapas de desenvolvimento, para os adeptos do relativismo cultural o que estava em evidência eram as particularidades das culturas humanas, sempre no plural” (BOMENY et al, 2013, p.42). Boas observou que as formas de vida são relativas ao contexto em que se desenvolvem, e não inatas. Em outras palavras, são resultado da aprendizagem, e não fruto de nossa constituição biológica (natural). Para Lévi-Strauss, a cultura surge no momento em que o homem convencionou a primeira norma de comportamento para o grupo. “O antropólogo identificou essa primeira regra como a proibição do incesto, ou seja, a proibição da relação sexual de um homem com certas mulheres. Cada cultura definiu qual das mulheres que viviam na comunidade não podia ser parceira sexual de um homem” (BOMENY et al, 2013, p.43).

Após explicar o conceito antropológico de cultura, o livro traz dois autores considerados fundamentais para a compreensão da metodologia do trabalho etnográfico: Malinowski e Geertz.

A apresentação da Ciência Política segue o modelo consagrado pelos livros didáticos de Sociologia. Em primeiro lugar, uma apresentação de Maquiavel, autor que, além de pregar a separação entre política e religião, inaugurou uma perspectiva mais realista, segundo a qual a ética da política tem características próprias, já que sua intenção é sempre a manutenção do poder do Estado. Em segundo lugar, um delineamento geral do que seria a perspectiva contratualista de Hobbes, Locke e Rousseau:

A ideia central do pensamento contratualista é que a ordem política surge a partir de um acordo estabelecido entre os indivíduos, a fim de evitar mais danos ou garantir a paz. Esse acordo seria o Contrato Social. Isso significa que existiria, ainda que hipoteticamente, um tipo de vida “a-social” ou apolítica, anterior ao contrato –

momento definido pelos contratualistas como estado de natureza. Com o contrato, o estado de natureza desaparece e surge a sociedade civil (*civitas*, “Estado”, “organização política”). (BOMENY et al, 2013, p.56)

Em seguida, passa-se a discutir a razão pela qual os indivíduos obedecem. Trata-se de uma discussão sobre legitimidade que retoma algumas questões muito caras a Weber, embora ele não seja citado. Fala-se, por exemplo, dos tipos de dominação (racional, carismática e tradicional). Tal discussão desemboca em algumas teses de Robert Dahl sobre democracia.

As autoras destacam *Coronelismo, enxada e voto*, de Vitor Nunes Leal (cuja primeira edição é de 1948) como um dos marcos inaugurais da Ciência Política no Brasil. Nele, o jurista define o coronelismo como um estado de compromisso caracterizado pela troca de favores entre o Estado, os chefes locais (os “coronéis”) e os trabalhadores rurais.

A discussão sobre a política na vida contemporânea destaca a força dos debates que têm sido feitos em torno da ideia de *reconhecimento jurídico*. Os movimentos sociais de gays, mulheres e negros, por exemplo, têm reivindicado a efetivação da igualdade por meio de políticas públicas de ação afirmativa. O livro cita o caso das cotas de gênero nos partidos políticos e das cotas raciais nas universidades públicas. A contraposição de ideias se faz a partir de dois textos apresentados em boxes: um é um agravo de instrumento produzido pelo desembargador Cláudio de Mello Tavares, que defende a constitucionalidade das cotas raciais como forma de combater as desigualdades. Outro é um trecho de um artigo da antropóloga Yvonne Maggie, contrário ao Estatuto da Igualdade Racial (cf. BOMENY et al, 2013, p.61-62).

A parte dois – *A Sociologia vai ao cinema* – busca pensar sociologicamente temas como trabalho, solidariedade, racionalidade, controle, segurança, liberdade, democracia, desigualdade e violência. Sempre ao lado de um grande pensador, o livro oferece a discussão sobre algumas instituições como a fábrica, a prisão, o manicômio, a loja de departamentos entre outras.

Durkheim é mobilizado para a compreensão do trabalho. A análise durkheimiana leva o aluno a compreender os conceitos de fato social, solidariedade e coesão, direito e anomia, ética e mercado. O texto destaca a passagem da solidariedade mecânica (predominante nas sociedades simples) para a solidariedade orgânica à medida que avança a “divisão social do trabalho”<sup>100</sup>: “Esse tipo de arranjo social, característico das sociedades pré-capitalistas, sofreu uma mudança importante quando, paralelamente ao aumento populacional, ocorreu um

---

<sup>100</sup> A expressão mais comum para se referir ao conceito de Durkheim é “divisão do trabalho social”. Ver, por exemplo, Durkheim (2008).



incremento das comunicações e das trocas de mercadorias e de ideias entre as pessoas” (BOMENY et al, 2013, p.78). Nas sociedades industriais – com cidades inchadas de gente, e com as distâncias encurtadas pelo rádio e pelo automóvel – já não é possível falar em solidariedade mecânica que une partes favorecidas entre si, pois ninguém mais sabe ao certo o lugar ou a direção a seguir. As pessoas se veem como indivíduos. É das diferenças geradas pela divisão do trabalho que nasce a solidariedade orgânica:

A nova divisão social do trabalho, a que se refere Durkheim, diz respeito não apenas à especialização de funções econômicas, mas também à segmentação da sociedade em diferentes esferas e o surgimento de novas instituições, como o Estado, a escola ou a prisão. Em decorrência dessa nova divisão, os indivíduos executam tarefas que, por serem especializadas, contribuem para o funcionamento do organismo social. Sua sobrevivência depende de muitos bens e serviços que outros podem oferecer. Cada indivíduo se vê, assim, ligado aos demais. Mas há outra razão pela qual a divisão do trabalho produz solidariedade e coesão: ela implica em regras e princípios que conectam todos os membros da sociedade de maneira duradoura (BOMENY et al, 2013, p.79).

A predominância da solidariedade orgânica gera mudanças no Direito, entendido como um conjunto de regras que organizam a sociedade. Enquanto o Direito penal prevalece nas sociedades simples (tendo como função punir aquele que, com sua transgressão, ofende todo o conjunto), nas sociedades complexas prevalece o Direito repressivo, que tem como objetivo fazer com que o infrator devolva àquele que foi prejudicado parte ou a totalidade daquilo que lhe foi retirado.

O objetivo da argumentação é mostrar como, segundo Durkheim, o enfraquecimento da solidariedade mecânica gera o aumento do individualismo exacerbado, em que os indivíduos só pensam em si e não se veem como dependentes dos outros. A predominância desse tipo de individualismo tem como consequência a anomia moral, entendida como ausência de normas, falta de regras. Esse problema só pode ser solucionado a partir do fortalecimento das corporações profissionais, instituições capazes de construir preceitos éticos que regulem o mercado:

Diferentemente dos sindicatos, nos quais se reúnem patrões de um lado e empregados do outro, as corporações unificariam as diferentes categorias interessadas no processo de produção. Dentro delas conviveriam tanto os “dirigentes” quanto os “executores”, ou seja, tanto o dono da fábrica quanto Carlitos e seus companheiros (BOMENY et al, 2013, p.80).

Para trabalhar com Weber, o livro dá ênfase ao conceito de racionalidade, característico das sociedades ocidentais. Trata-se de um jeito racional de agir que, embora tenha como ponto de partida a economia, espraia-se para as relações políticas, sociais, religiosas e até mesmo artísticas. Palavras como especialização, competência, eficiência e

cálculo se tornam fundamentais na produção econômica, tecnológica e científica, por exemplo.

As autoras observam que a transformação do trabalho em objeto de contrato muda a relação das pessoas com o tempo: “Se o tempo estipulado para a realização de uma tarefa fosse ultrapassado pelo contratado, aquele que contratava sairia perdendo. Como diz Thompson, o empregador devia usar o tempo de seu empregado e cuidar para que não fosse desperdiçado. E assim o tempo se tornou moeda” (BOMENY et al, 2013, p.92).

A mentalidade capitalista ocidental esteve, na perspectiva de Weber, ligada a questões de orientação religiosa. A tradicional discussão dos livros didáticos sobre a relação entre o protestantismo e o “espírito” do capitalismo também aparece em *Tempos modernos, tempos de Sociologia*:

Para merecer a salvação, os fiéis teriam de dar demonstrações, nas atividades cotidianas, de que estavam se comportando de forma rigorosa. O aperfeiçoamento no trabalho, o empenho em fazer melhor as atividades de rotina, o rigor com o horário e o aproveitamento do tempo eram qualidades que aproximavam homens e mulheres de Deus. Se o católico dava provas de sua extrema fé recolhendo-se a um mosteiro, o protestante demonstrava a sua sendo um bom trabalhador. Fazer bem o trabalho cotidiano era forma mais louvável de servir a Deus (BOMENY et al, 2013, p.94).

Como a racionalização da vida moderna impacta a religião? Para Weber ocorre um desencantamento do mundo: o processo pelo qual a racionalização da vida vai retirando do mundo a noção de mistério ou de poder imprevisível. Tudo passa a ser passível de explicação por meio do intelecto. Porém, a religião não acaba. Ela se desloca para o foro íntimo de cada um. Até mesmo porque a ciência investiga questões que não têm respostas definitivas e não responde a outras, fundamentais, como “qual é o sentido da vida?” ou “por que devo fazer o bem?”

Simmel contribui para a compreensão dos “tempos nervosos”, em que tudo vai se acelerando e modificando nossa capacidade de percepção dos acontecimentos. Isto fica claro, por exemplo, em um jogo de videogame, que nos exige uma atenção a múltiplas variáveis. “Não por acaso, as habilidades dos jovens do século XXI deixam os mais velhos perplexos: falam ao telefone, checam *e-mails*, escutam música e fazem o dever de casa ao mesmo tempo” (BOMENY et al, 2013, p.103).

Mas, porque somos socializados nesse ambiente, muitas vezes não percebemos o quanto é complicado caminhar em meio a uma multidão apressada, numa cidade que nos fornece múltiplos estímulos: desviar dos transeuntes, prestar atenção no trânsito, etc. Isso só é possível à medida que desenvolvemos uma *atitude de reserva*, de indiferença àquilo que não nos diz respeito. “Homens e mulheres urbanos, para preservar sua sanidade mental, acabam

fechando-se, protegendo-se dos estímulos exteriores e se distanciando das emoções cotidianas” (BOMENY et al, 2013, p.106).

O texto apresenta, então, o *paradoxo da modernidade*, que consiste no seguinte: “partindo do princípio de que a capacidade dos indivíduos de absorver informações tem um limite, à medida que aumenta a oferta de informações disponíveis, reduz-se proporcionalmente a parcela desse acervo que cada indivíduo pode reter” (BOMENY, et al, 2013, p.107). Assim, por exemplo, uma revista semanal talvez nos ofereça mais informações do que um homem dos tempos medievais seria capaz de adquirir ao longo de toda a sua vida. Mas, em termos relativos, o homem medieval conseguia apreender mais da cultura de sua época do que o homem de hoje consegue processar da cultura de seu tempo.

Há, segundo as autoras, um fosso intransponível entre a cultura objetiva e a cultura subjetiva. O capítulo não define diretamente o que seriam uma e outra, o que dificulta o entendimento do aluno. Mas, pode-se dizer que a cultura subjetiva é tudo aquilo que o indivíduo realmente consegue apreender do grande acervo disponível na sociedade (cultura objetiva) em que ele vive: o número de livros, de espetáculos, de filmes, de ideias e teorias existentes em sua sociedade.

O livro passa de Simmel para Marx, autor que vê os homens, como animais sociais, que transformam “a si e ao mundo porque são os únicos animais sobre a Terra que trabalham – ou seja, que intervêm no mundo de forma criativa” (BOMENY et al, 2013, p.117). Esta relação homem/natureza engendra, de acordo com o contexto histórico, diferentes tipos de sociedades. Nas sociedades primitivas, igualitárias, a criação de um *excedente* – que não podia ser dividido igualmente – gerou a propriedade privada: uns tiveram a posse em detrimento de outros. O livro associa essa ideia de Marx ao pensamento de Rousseau.

Com o surgimento da propriedade privada, a dependência entre os seres humanos continua existindo. Porém, a divisão do trabalho estabelece uma hierarquia, fundando a desigualdades entre classes sociais. Esta explicação relaciona-se com o fato de que, para Marx, a ordem econômica determina “as diferenças de riqueza, de poder e de *status* social entre as pessoas” (BOMENY et al, 2013, p.119).

O livro caracteriza os escravos e servos, a fim de explicar a especificidade do proletariado. O escravo – que não tem direitos a serem respeitados – é uma propriedade que pode ser vendida ou trocada de acordo com a vontade do proprietário. O servo está preso à terra, mas não é propriedade do senhor. O que o prende ao senhor é uma relação de dependência mútua: ele se compromete a permanecer, viver e trabalhar na terra e em troca

recebe do senhor o compromisso em não expulsá-lo. “O burguês capitalista não tem essa mesma relação com os seus empregados. Sua única obrigação é o pagamento de um salário em troca de um número determinado de horas de trabalho” (BOMENY et al, 2013, p.119).<sup>101</sup>

Ao explicar a relação entre a teoria e a prática na obra de Marx, as autoras, observam que ele não queria voltar ao passado. Ao contrário, era um entusiasta dos avanços tecnológicos e da industrialização. Foi a reunião dos operários em imensas fábricas que possibilitou sua cooperação e a formação de uma ação e pensamento conjunto.

O que Marx propunha, então, é que as capacidades de produção e de inovação que o capitalismo trouxe fossem reorganizadas em favor não de uma única classe social, mas do conjunto da sociedade. “O livre desenvolvimento de cada um”, profetizou Marx, “será a condição para o desenvolvimento de todos” (BOMENY et al, 2013, p.121).

O texto define a proposta socialista de Marx como a de um modo de produção sem propriedade privada dos meios de produção, com o poder proletário e a divisão igualitária da renda. O texto fala de “socialismo estatal”, que seria a posição de Marx e Engels. Uma vez atingido o estágio de regulação democrática, o Estado seria extinto. Passaríamos ao comunismo. O socialismo seria um estágio intermediário entre capitalismo e comunismo.

Com Tocqueville, a questão central passa a ser a combinação da igualdade com a liberdade. Esse é o *dilema tocquevilleano*. Trata-se de um pensador influenciado pelo contexto da Revolução Francesa. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão marca a história com duas ideias que revolucionaram os costumes e deixaram inquietações: “a de que alguém pode nascer pobre e mudar sua posição na sociedade (e de que o contrário também é válido, ou seja, os privilégios não são garantidos de antemão), e a de que os governantes podem e devem ser escolhidos pelo povo” (BOMENY et al, 2013, p.133). Esses ideais democráticos, uma vez disseminados, tornaram impossível sustentar a ideia de que os homens são desiguais por nascimento e que as sociedades devem permanecer com algumas pessoas dotadas de privilégios e outras condenadas a não participar dos benefícios econômicos, sociais e políticos.

O livro mostra como a perspectiva comparativa desenvolvida por Tocqueville foi gestada a partir de sua viagem aos Estados Unidos. Os colonos vindos da Inglaterra fugiam da repressão religiosa em seu país. Buscavam governar a si próprios. Em primeiro lugar, a liberdade de crença e de pensamento sempre foi um valor importante para os americanos. Em

---

<sup>101</sup> Não há qualquer menção ao conceito de mais-valia no livro do aluno. Mas, no manual do professor, as autoras indicam a explicação do mesmo a partir da leitura complementar do capítulo (cf. BOMENY et al, 2013, p.55 do MP). Porém, o trecho retirado do *Manifesto Comunista* – livro que é anterior à consolidação da teoria do valor de Marx – não ajuda muito. O trabalho fica, portanto, por conta do professor, que deve consultar outras fontes.

segundo, a sociedade americana, por desejar o autogoverno, desenvolveu o individualismo como ideal e como prática de vida. A sociedade francesa, por sua vez, gestou uma forma diferente de democracia, em que os ideais de liberdade são sacrificados em nome da igualdade.

Foucault é mobilizado para a compreensão da relação entre saber e poder nas instituições disciplinares. Embora os mecanismos de controle e de disciplina já existissem muito antes de saberes como a Psicologia, a Economia Política e a Sociologia, é a partir dos séculos XVII e XVIII que se estabelecem procedimentos de controle mais eficazes e menos dispendiosos.

A partir do século XVIII se inicia um processo de organização e classificação científica dos indivíduos: “Cada ‘anormalidade’ passou a ser identificada em seus mínimos detalhes por um saber específico a ser encaixado em um complexo quadro de ‘patologias sociais’” (BOMENY et al, 2013, p.150). Acreditamos na Psicologia, na Criminologia, na Medicina etc., porque estas ciências têm o *poder de saber* mais do que nós. Por isso aceitamos as instituições que decorrem desses saberes: o hospício, a prisão, o hospital. O mesmo ocorre com a Pedagogia e a escola:

Não por coincidência, a escola organizada de acordo com parâmetros pedagógicos é uma invenção do fim do século XVIII e início do século XIX. Acreditamos que a escola tem o poder de ensinar porque tem o poder de saber quais são os comportamentos desejáveis, quais são os conteúdos imprescindíveis e qual é a didática adequada (BOMENY et al, 2013, p.151).

Esse processo de disciplinarização atingiu também as fábricas, que reproduzem a estrutura da prisão ao colocar os indivíduos separados segundo suas diferentes funções, sob um rígido sistema de vigilância. Nesse momento, comparando Foucault com Marx, as autoras observam que o primeiro não reduz o poder à dimensão econômica ou à esfera do Estado. As estruturas de poder extrapolam o Estado e permeiam as relações sociais. Além disso, o filósofo francês deu destaque à correlação entre saber e poder:

O conhecimento não é uma entidade neutra e abstrata; ele expressa uma vontade de poder. Se a ciência moderna se apresenta como um discurso objetivo, acima das crenças particulares e das preferências políticas, alheio aos preconceitos, na prática, ela ajuda a tornar os “corpos dóceis”, para usar outra de suas expressões (BOMENY et al, 2013, p.153).

O livro observa que em seus últimos escritos Foucault dedicou-se a examinar como o poder disciplinar foi se sofisticando no século XX. A ele veio somar-se o biopoder, cujo alvo já não é mais o indivíduo e sim os fenômenos coletivos como, por exemplo, os processos de

natalidade, longevidade e mortalidade que são medidos e controlados por meio de dispositivos, como os censos e as estatísticas.

Com Norbert Elias, o livro discute o processo civilizador. Para isso, retoma o conceito de cultura, como “segunda natureza”. A intenção é de mostrar como nossos sentimentos e instintos mais básicos são moldados culturalmente.<sup>102</sup> Mas qual é o vínculo de Elias com essa discussão? É que o sociólogo alemão esteve preocupado, justamente, em compreender como as pessoas foram aprendendo a controlar seus sentimentos e também os instintos biológicos em nome da convivência social.

O incentivo ao esporte, por exemplo, revela um tipo de sociedade em que os intensos sentimentos coletivos são contidos por regras, normas e freios, sem os quais o próprio esporte e a própria sociedade sucumbiriam. A morte, por sua vez, não é apenas um processo biológico, pois nela estão contidos os costumes predominantes numa sociedade. As sociedades industriais separaram a morte do âmbito doméstico, colocando os doentes terminais nos hospitais e depois velando e enterrando seus corpos no cemitério.

O processo civilizador, entendido como autocontrole das emoções e dos instintos em nome da convivência social, pode ser analisado a partir das mudanças de hábitos propostas pelos manuais de “boas maneiras”. O mais famoso deles foi escrito por Erasmo de Rotterdam e publicado em 1530. *Da civilidade em crianças*, prega, dentre outras coisas, que não se pode tirar meleca e “soltar ventos em público”, nem limpar o catarro na roupa. Ensina às crianças como sentar-se à mesa para fazer as refeições. Essa oposição aos costumes até então vigentes revela um novo ideal de sociedade. Um dos sinais de que estamos dentro do processo civilizador é o estranhamento que sentimos ao lermos as indicações de Rotterdam. “Achar estranho, sentir constrangimento, achar nojento são sintomas de que já não estamos mais acostumados aos gestos que Erasmo recriminava. Mas, como nos ensina Elias, isso tem também repercussões mais profundas” (BOMENY et al, 2013, p.167).

O estranhamento das maneiras de ser distintas das nossas pode levar ao etnocentrismo, conceito já trabalhado na parte 1 do livro. Dois desdobramentos possíveis para o etnocentrismo são: a *xenofobia* (aversão ao estrangeiro) e o *racismo* (classificação dos povos segundo raças e defesa da superioridade de uma delas). Mas nem sempre o que é colocado como superior é a própria cultura do observador. É comum, por exemplo, alguns brasileiros dizerem que os norte-americanos são patriotas e tecnologicamente avançados.

---

<sup>102</sup> “Nós, por exemplo, ainda que famintos, somos treinados para esperar pela hora da refeição em uma festa de casamento, pois a comensalidade tem importância e estabelece o momento convencionado para nos alimentarmos” (BOMENY et al, 2013, p.164).

O último pensador mobilizado na segunda parte do livro é Walter Benjamin. As autoras estão interessadas em apresentar os “sonhos de consumo” das grandes cidades, na era da indústria cultural e da cultura de massa. É a partir de Paris (“A capital do século XX”) que Benjamin vai pensar as reformas urbanas modernizadoras, a sociedade de massas, a indústria do entretenimento, o surrealismo, entre muitos outros temas. Buscando entender a *experiência urbana*, ele valeu-se dos poemas de Charles Baudelaire e da ficção realista de Victor Hugo.

Segundo as autoras, a Paris do século XIX viu crescer o número de assinantes de jornais, embora isso não tenha tornado os editoriais mais independentes dos poderosos. Viu também crescer o número de cartazes nas ruas.

De tão habituados a conviver com uma cidade repleta de cartazes e *outdoors* que divulgam produtos, espetáculos, ideias, nós nos esquecemos de que esse meio de comunicação foi uma invenção do século XIX. Antes, não existia o conceito de “propaganda”, até porque não havia uma produção significativa de bens de consumo. Em outras palavras, não havia, como hoje, diversos produtos competindo pela preferência do consumidor (BOMENY et al, 2013, p.182).

Na era do *marketing* cresce a espetacularização da política. Tal como na venda dos produtos, o político passa usar os meios de comunicação para vender uma ideia, um projeto político. Cria-se, assim, o “palco da política”, onde se encena o “espetáculo da democracia”. O lado bom do processo, a ampliação do número de eleitores, é contrabalançado pela transformação da política em encenação. “A discussão dos projetos e ideias foi substituída por um desfile de imagens produzidas para seduzir o eleitor, assim como se procura seduzir o cliente por meio da embalagem de um produto” (BOMENY et al, 2013, p.182).

As autoras tratam também das “passagens”: galerias de Paris, feitas de estruturas de ferro e vidro, que abrigavam lojas de produtos de luxo. As passagens eram um mundo em miniatura porque ali se concentravam diferentes mercadorias, vindas dos mais distantes lugares, principalmente das colônias francesas e porque pessoas de várias partes do mundo iam para lá. Elas expunham dentro delas as contradições do sistema capitalista: “a contradição entre abundância e escassez, entre império e colônia, entre tempo útil de um produto e o tempo descartável da moda, entre os que podiam entrar e consumir e os que ficavam do lado de fora sonhando” (BOMENY et al, 2013, p.184). Nas passagens as pessoas estavam aprendendo a “olhar vitrines”, a desejar o supérfluo. Aparece ali a associação entre consumo e lazer, que se tornará cada vez mais marcante na era do *shopping center*.

O mundo moderno é marcado também por transformações ocorridas em nossa maneira de percepção do que está ao nosso redor. Isto tem a ver com as transformações tecnológicas, muito analisadas por Benjamin. A fotografia, por ter na reprodução mecânica a condição de

sua existência, e por permitir um número infinito de cópias, já nasce colocando em questão os conceitos de originalidade e autenticidade. Hoje, graças à reprodução fotográfica, uma obra de arte como a *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci pode ser vista em qualquer lugar do mundo. Nesse sentido, as obras de arte perdem sua “aura”. O cinema, por sua vez, aprofunda as transformações trazidas pela fotografia:

Com o cinema, aprendemos a incorporar descontinuidades e nos exercitamos como se estivéssemos numa verdadeira máquina do tempo. Se as galerias eram “mundos em miniatura”, o cinema é o “mundo em pedaços”. Um mundo de fantasia, de simulação, de reconstrução e de reapresentação da realidade. Outra coisa que o cinema altera é a concepção de autoria. Além do diretor, há tantas pessoas envolvidas na produção de um filme – os atores, o roteirista, o cinegrafista, o responsável pelos efeitos especiais etc. – que não cabe apontar um único autor (BOMENY et al, 2013, p.187).

A tecnologia tem impactos existenciais muito fortes e Benjamin procurou destacar isso na sua obra. O exemplo da mudança da relação das sociedades com a memória a partir da invenção da escrita é interessante. Nas nossas sociedades, quando queremos saber algo do nosso passado, consultamos fotos, jornais da época, livros, e, mais recentemente, a internet. Já não existe mais a necessidade de o indivíduo que busca a informação e aquele que a transmite estarem no mesmo espaço físico, como ocorre em uma sociedade em que predomina a transmissão oral.

Na parte três – *A Sociologia vem ao Brasil* – o livro procura deixar claro para o aluno que analisar sociologicamente o Brasil é uma tarefa difícil que não cabe em uma fórmula, não se esgota em uma teoria, nem admite uma única explicação. A frase do maestro Antônio Carlos Jobim, endossada por Roberto DaMatta, é bastante ilustrativa: *O Brasil não é para principiantes*.

Após apresentar dados do IBGE que servem para demonstrar que as regiões brasileiras apresentam condições geográficas distintas, traços particulares de cultura e níveis desiguais de desenvolvimento econômico e social (no que diz respeito ao PIB, à distribuição de renda, ao acesso à educação formal etc.)<sup>103</sup>, o livro passa a discutir uma série de temas que podem se relacionar com os pensadores apresentados na parte 2: trabalho (Durkheim), religião (Weber), tribos urbanas (Simmel), desigualdades sociais (Marx), participação política, direitos e cidadania (Tocqueville), violência, crime e justiça (Foucault), Interpretações do Brasil (Elias) e padrões de consumo (Benjamin).

---

<sup>103</sup> No Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015 faz-se a seguinte ressalva sobre o tratamento das diferentes regiões do Brasil: “quando a obra trata das regiões brasileiras, há imagens de exemplos de pobreza de estados do nordeste e de exemplos de melhor vida social de estados do sudeste, reforçando a dicotomia que deveria ser problematizada também através das imagens que poderiam mostrar a pobreza e a riqueza que convivem em todas as regiões do Brasil” (BRASIL, 2014, p.27).



As associações entre os capítulos das duas partes do livro são *mais temáticas do que teóricas*, pois os autores (e conceitos) que são mobilizados para analisar a realidade brasileira não têm, necessariamente, vínculos com as tradições inauguradas pelos clássicos (e contemporâneos) citados anteriormente. A análise do trabalho no Brasil, por exemplo, não dá qualquer ênfase à noção de *solidariedade*, tal como formulada por Durkheim, embora o sociólogo francês seja mencionado logo no início do capítulo. Observa-se que, para ele, fazer parte da sociedade é estar inserido em alguma atividade produtiva. Nesse sentido, conhecer as regras do mundo do trabalho é uma forma de entrar em contato com a moralidade que dirige o comportamento das pessoas. Porém, num país como o Brasil, nem todos têm trabalho formal, definido como aquele que oferece ao trabalhador garantias como carteira assinada, número pré-estabelecido de horas de trabalho, direito a férias, 13º salário etc.

À semelhança de *Sociologia para o Ensino Médio*, o manual produz uma narrativa histórica que volta ao período colonial para tratar da escravidão de índios e negros. Os primeiros, que trabalharam na extração de pau-brasil e depois na extração de cana-de-açúcar executavam um trabalho pesado, desgastante e considerado “feminino”. A catequese inculcava nos índios não apenas hábitos religiosos, mas também uma nova visão do trabalho. A intenção era formar um campesinato indígena. Mais de 50 mil índios viviam em aldeamentos voltados para o trabalho no campo. Quando fugiam eram capturados pelos bandeirantes paulistas que aprisionaram milhares deles. Os nativos foram substituídos por outros grupos porque foram dizimados aos milhares.

O negro foi trazido como mercadoria e se transformou nas mãos e pés do Brasil. “As cifras são implacáveis: dos 10 milhões de escravos transportados para as Américas entre os séculos XVI e XIX, cerca de 4 milhões desembarcaram no Brasil” (BOMENY et al, 2013, p.236). O processo de abolição não significou a integração do negro na sociedade brasileira em igualdade de condições com os brancos. Seguindo a perspectiva de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classes*, as autoras observam:

O livro mostra como, saindo de uma longa tradição escravista, sem acesso aos benefícios da civilização – estudo, proteção social, preparação psicológica, educação para o mercado –, o negro liberto foi jogado na sociedade competitiva sem nenhuma habilidade para competir. Era um jogo condenado ao fracasso, que reproduzia tudo de negativo que a sociedade divulgava sobre os negros, uma imensa parcela da população desprovida de qualquer direito à cidadania. Como se não bastasse, eles teriam de enfrentar todos os preconceitos que ficaram enraizados nos costumes da sociedade, marcando-os como inferiores, incapazes, em suma, inabilitados para o trabalho livre, que exigia iniciativa, conhecimento e capacidade (BOMENY et al, 2013, p.238).

O texto se desenvolve apontando processos como a maciça entrada de imigrantes europeus no país e a mobilização dos trabalhadores por direitos durante a Primeira República. Passa por uma análise da Era Vargas, presidente que teve como objetivo transformar o trabalho em atividade digna, criando a Carteira de Trabalho (em 1932) e assinando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1º de maio de 1943.

A análise da condição das mulheres no mercado do trabalho, tal como a reflexão sobre os negros, já inicia uma caracterização das desigualdades sociais, que são aprofundadas em um capítulo posterior: homens e mulheres executando a mesma atividade, muitas vezes ganham salários diferentes. O trabalho feminino, durante muito tempo, foi visto como essencialmente doméstico.

Mas na verdade não era só dentro de casa que as mulheres trabalhavam. Ao contrário, executavam serviços tão pesados quanto os homens nas lavouras e nos engenhos do Nordeste. Como eles, aravam, plantavam e limpavam os canaviais. Para você ter uma ideia, em 1820 as mulheres constituíam 23% dos escravos; em 1880, passaram a constituir 44%. Nas cidades, depois da Abolição, as mulheres se ocupavam do comércio ambulante. Mas foi na tecelagem e na confecção que a mão de obra feminina prevaleceu no fim do século XIX (BOMENY et al, 2013, p.242).

Tal como *Sociologia e Sociologia para Jovens do Século XXI*, o livro reserva um capítulo específico para o tema da religião, que interessa aos sociólogos por ser um fenômeno amplamente difundido nas sociedades. Trata-se de compreender como um conjunto imenso de pessoas tão diferentes se liga a uma só ideia. As autoras optam por discutir a nossa diversidade religiosa, primeiramente, a partir de dados estatísticos. Enquanto os católicos representam 64,8% da população que declarou alguma religião no Censo de 2010 (no Censo de 2000 eles eram 73,8%), os evangélicos representam 22,2% (em 2000 eles eram 15,4%).<sup>104</sup>

Na década de 1920, a umbanda foi vista por muitos intelectuais como a melhor expressão popular do *sincretismo religioso* praticado no Brasil. Mas nas pesquisas do IBGE, a partir de 1991, percebe-se um declínio desta religião no que diz respeito ao número de adeptos. “O sociólogo Antonio Flávio Pierucci mostra que a umbanda caiu de 541 mil seguidores em 1991 para 432 mil em 2000, ou seja, perdeu mais de cem mil adeptos, enquanto o candomblé teve um acréscimo de 33 mil adeptos no mesmo período” (BOMENY et al, 2013, p.255).

Sobre a Constituição de 1988, o livro observa que não há mais menção a uma religião oficial, mas há a garantia da liberdade de consciência e de crença e do livre exercício dos cultos religiosos. Há a garantia da proteção aos locais de culto e suas liturgias. Além disso, o

---

<sup>104</sup> O texto explica que o termo “evangélico” refere-se a várias confissões religiosas: batistas, presbiterianos, calvinistas, pentecostais e neopentecostais.

próprio preâmbulo da Constituição declara que ela foi promulgada sob a proteção de Deus. O Estado brasileiro é leigo, mas somos uma nação *teísta*.

O livro analisa a polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira, mostrando que nem sempre ela foi admitida. João do Rio, jornalista carioca do início do século XX, produziu um conjunto de reportagens que iria balançar a crença em um país unicamente católico. Ele encontrou muitas crenças e religiões (contabilizou 23 modalidades) sendo praticadas no Rio de Janeiro.

Já o sociólogo Antonio Flávio Pierucci questiona a pluralidade religiosa do Brasil, observando que as religiões verdadeiramente “outras” – isto é, religiões não cristãs como o judaísmo, o hinduísmo, o islamismo, o budismo e as religiões afro-brasileiras – não somam mais de 3,5% da população. Para ele, nossa noção de pluralidade religiosa é uma autoilusão que alimentamos.

Se os jovens brasileiros são extremamente religiosos, também compartilham outras formas identificação, como as tribos urbanas. Tendo por base o sociólogo Michel Maffesoli, o livro mostra que as tribos são baseadas na ideia de escolha:

Nas tribos, o que conta é o fato de estar junto, ainda que se trate de um engajamento transitório e frágil. A motivação principal não é, por exemplo, ganhar dinheiro ou ajudar a terceiros, mesmo que isso possa acontecer. Como o sociólogo francês as concebe, as tribos são como redes de amizade que se reúnem com a função de reafirmar o sentimento que o grupo tem de si mesmo (BOMENY et al, 2013, p.267).

Elas podem, porém, ser caracterizadas por visões externas ao grupo. Nesse caso, o rótulo tem grande peso, como no caso das “patricinhas”.

As autoras observam que o grande dilema da vida moderna nas grandes cidades é, como já havia destacado Georg Simmel, a tensão entre ser único e pertencer a um grupo, querer ser reconhecido como indivíduo e como parte de um todo maior. “As ‘tribos’ prometem, de certo modo, singularização e pertencimento: cada membro é diferente dos que não fazem parte do seu grupo e ao mesmo tempo é ‘igual’ aos outros membros da tribo” (BOMENY et al, 2013, p.271).

Algumas questões levantadas no capítulo sobre o trabalho no Brasil são recuperadas na discussão sobre as desigualdades, tema que, segundo as autoras, deu origem à Sociologia. As menções a Marx e Rousseau são apenas um ponto de partida. O livro trabalha os conceitos de meritocracia, direitos sociais, mobilidade social, gênero, raça e etnia. Classe social aparece como faixa de renda, e não como posição no processo de produção (cf. BOMENY et al, 2013, p.281).

As observações sobre as mulheres e os negros são retomadas. Antes, há um destaque ao fato de que este fenômeno é complexo: em cada dimensão do mundo social, as desigualdades tendem a se fortalecer. “No mercado de trabalho brasileiro, as mulheres negras e com baixa escolaridade formam o grupo que recebe os menores salários. Juntas, as desigualdades de sexo, cor e instrução estão associadas à desigualdade de renda” (BOMENY et al, 2013, p.279). Mas o que são as desigualdades? São “conjuntos de processos e experiências sociais que favorecem alguns indivíduos ou grupos em detrimento de outros” (BOMENY et al, 2013, p.279).

No que diz respeito à igualdade de oportunidades, as autoras tratam da criação do Estado de Bem-Estar social nos países Europeus e nos EUA nos pós-Segunda Guerra Mundial (1945). O Brasil é incluído neste processo. O que esteve em jogo por trás desta experiência foi a ideologia meritocrática, que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais.

Entre todas as medidas adotadas pelo Estado de Bem Estar Social, considerava-se que, para promover a igualdade de oportunidades, nada melhor do que a educação. O raciocínio era mais ou menos este: se todos tiverem acesso à educação pública, gratuita, aqueles que apresentassem melhores resultados no final do processo (mais anos de estudos, com os melhores desempenhos) ocupariam no futuro as melhores posições sociais (BOMENY et al, 2013, p.279).

Enquanto os outros dois livros já analisados nesta dissertação tratam das desigualdades educacionais a partir de Bourdieu<sup>105</sup>, trabalhando com os conceitos de capital cultural, *habitus* e violência simbólica, *Tempos modernos, tempos de Sociologia* segue um caminho peculiar. Segundo o argumento apresentado, as desigualdades sociais se mantiveram porque “os compromissos que os governantes tiveram com as políticas de bem-estar social nem sempre foram os mesmos” (BOMENY et al, 2013, p.280). No Brasil, por exemplo, as escolas públicas nunca chegaram a ser iguais, pois umas são bem equipadas e com professores bem pagos e outras não. Porém, não é apenas isto. Seria necessário considerar outros fatores, como as próprias contradições desse modelo de bem-estar social: “mesmo que se ofereçam oportunidades iguais, será que as condições de competir também são iguais?” (BOMENY et al, 2013, p.280).

Além das desigualdades educacionais, o livro trata das desigualdades de gênero e racial (ou étnica). Enquanto o sexo é biológico, o gênero se refere às construções arbitrárias,

---

<sup>105</sup> Aliás, Bourdieu tem pouco espaço na obra, sendo mencionado apenas no capítulo 21: “Ao associarmos certas marcas e produtos a determinados grupos sociais, fazemos aquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) chama de ‘distinção pelo consumo’: classificamos as pessoas pelos bens que elas portam” (BOMENY et al, 2013, p.332).

variáveis segundo a cultura e a 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, e o que esperar em troca: que ocupações, gestos, atitudes e comportamentos as mulheres e homens devem ter, ou devem evitar” (BOMENY et al, 2013, p.282).

Para as mulheres, não bastam os esforços de qualificação para competir com os homens. Na hora da definição dos salários, as mulheres chegam a ganhar 30 ou 40% menos que os homens. Já os negros em muitos casos sequer conseguem entrar na competição por um lugar no mercado de trabalho. As mulheres, em todos os níveis de ensino, são mais numerosas que os homens: cumprem os anos de escola, têm melhor desempenho e chegam ao Ensino Superior em maior número. Mas no mundo do trabalho e na política as mulheres são discriminadas. No mercado de trabalho as desigualdades de gênero são mais visíveis quando se compara o rendimento por hora de homens e mulheres com igual nível de escolaridade.

A desigualdade de gênero se dá tanto no mercado de trabalho quanto nos afazeres domésticos:

Segundo levantamento do IBGE\PNAD, as mulheres apresentam um percentual de participação em afazeres de casa de 90,6% (71, 5 milhões) enquanto apenas 51, 1% (37,7 milhões) dos homens realizam esse tipo de tarefa. Os bons maridos e filhos “ajudam em casa” – a expressão é significativa, porque indica que cabe aos homens da casa “apenas ajudar” na execução de uma tarefa que, na sua completude, cabe à mulher (BOMENY et al, 2013, p.282).

Segundo o Censo de 2010, mais de 18 milhões de lares brasileiros são chefiados por mulheres. Tal fato desmente a ideia de que o salário da mulher é mera complementação de renda. Mesmo com essa responsabilidade, as mulheres recebem por volta de 70% do valor médio do rendimento mensal dos homens.

No que diz respeito à desigualdade racial ou étnica, algumas questões são colocadas: O que importa mais: cor ou posição social? O maior problema dos negros está na aparência física ou na pobreza e na carência de oportunidades que sua posição social determina? O texto mobiliza Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg e Oracy Nogueira para encaminhar possíveis respostas a estas e outras questões levantadas. Freyre, por exemplo, defendia a ideia de que a miscigenação fundiu as raças numa única comunidade emocional e religiosa. Aqui as variadas etnias encontraram uma forma de convivência pacífica.

Aqui cabe uma constatação: as discussões sobre a questão racial no Brasil costumam seguir um itinerário específico nos livros didáticos de Sociologia que, de um modo geral, fazem uma contraposição entre Gilberto Freyre, defensor da democracia racial (e crítico do racismo científico) e Florestan Fernandes. Ambos possuem uma obra vastíssima, mas o

primeiro é *quase sempre* selecionado para esta discussão em particular. O termo “democracia racial” não está presente em *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, mas os argumentos destacados e o procedimento didático são os mesmos:

Para outros, como Florestan Fernandes, o preconceito de raça seria uma consequência da posição de classe que o contingente de negros e pardos da população brasileira ocupou em consequência da escravidão: “As deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob regime capitalista, impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas”. Para Florestan Fernandes, portanto, o problema tinha origem na ordem econômica, e não cultural ou social. Resolvido o problema de classe ou de condição social, estaria resolvido o problema da discriminação (BOMENY et al, 2013, p.284).

*Sociologia Hoje* segue esta tendência, porém, identificando, equivocadamente, democracia racial com “uma espécie de paraíso racial” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.84). Isto faz com que se perca de vista a relação tensa, destacada por Freyre, entre hierarquização (gerada pela opressão de negros e índios no sistema escravista) e democratização das relações sociais (propiciada pela miscigenação).<sup>106</sup>

*Tempos modernos, tempos de Sociologia* avança, incluindo a crítica de Hasenbalg a Florestan Fernandes. Embora seja disseminado no Brasil o uso do termo impreciso “moreno” – o que pode sugerir que aqui se dá pouca importância às cores das pessoas – os efeitos da discriminação aparecem e situações concretas: nas oportunidades educacionais, nas lutas por postos de trabalho de maior prestígio, etc., a vantagem é dos brancos.

Carlos Hasenbalg não concorda que o problema da raça possa ser reduzido a um problema econômico de classe. Insiste que o racismo seja entendido como uma atribuição social que não é exclusiva da escravidão. Afirma que o capitalismo não redime o preconceito, mesmo não havendo mais escravidão como regime de trabalho (BOMENY et al, 2013, p.285).

Por último, como vimos na apresentação do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, o livro distingue o preconceito racial de marca do preconceito racial de origem, a partir de Oracy Nogueira e discute as legislações sobre o racismo no Brasil: a Lei Afonso Arinos (Lei n.1.390, de 1951), que caracterizava a discriminação racial como contravenção, e a Lei n.7.716, de 1989, que transforma o racismo em crime inafiançável.

---

<sup>106</sup> Na visão de Freyre: “A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de ‘superiores’ com ‘inferiores’ e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação” (FREYRE, 1997. Prefácio à 1ª edição).

Houve nesta segunda edição a inclusão de uma última seção, intitulada *A geografia da fome*, que trata do geógrafo e sociólogo Josué de Castro. Castro fez uma distinção entre vários tipos de fome: individuais e coletivas, totais e parciais, específicas e ocultas. O que deveria ser estudado pela Sociologia eram as fomes coletivas: aquelas que afetam grupos inteiros de pessoas, podendo ser endêmicas (permanentes), epidêmicas (temporárias), totais (inanição), parciais e ocultas. Nas fomes parciais e ocultas, as vítimas comem todos os dias, mas alimentam-se mal em função da falta de nutrientes adequados, ficando fracas e sujeitas a doenças.

Castro defendeu a reforma agrária como forma de combater a fome no Brasil, pois a concentração de terras limitava o acesso aos meios de produção, levando à miséria de muitos. O problema da fome persiste no Brasil e no mundo, embora não exista uma escassez de alimentos. No Brasil, por exemplo, cerca de 39 mil toneladas de comida são desperdiçadas diariamente. Trata-se, segundo as autoras, de uma quantidade suficiente para alimentar 19 milhões de pessoas.

A discussão sobre a política no Brasil enfoca o período de redemocratização em diante. Define o papel de uma Carta Magna (que pode ser outorgada ou promulgada) e apresenta um quadro com as principais características das sete constituições que o Brasil já teve. A Constituição de 1988 foi o coroamento do fim do regime autoritário, conhecido como regime militar, que se baseou no cerceamento da liberdade de manifestação da opinião, proibição e censura de manifestações culturais, artísticas e intelectuais, perseguição, prisão e tortura de opositores.

As autoras observam que falamos mais em democracia do que praticamos. A democracia e a cidadania não fazem parte da natureza, nem são obviedades. Dependem das ações de indivíduos e grupos. O que interessa à Sociologia são os mecanismos de desenvolvimento e aprendizado das maneiras de agir e de participar nos destinos coletivos.

Como em todos os livros didáticos analisados nessa dissertação, T. H. Marshall está presente na definição dos três tipos de direitos: políticos, civis e sociais. Mas é observado que todos esses direitos vêm acompanhados de deveres:

Para votar e para ser candidata, uma pessoa tem de estar de acordo com a lei, deve ter sua vida legalmente constituída. Também para usufruir dos benefícios sociais ela tem o dever de cumprir o que está estabelecido em seu contrato de trabalho e de contribuir com impostos sobre o que ganhar. E para exercer sua liberdade como cidadã livre, ela tem o dever de respeitar as opiniões também livres de outras pessoas, muitas vezes contrárias às suas próprias (BOMENY et al, 2013, p.306).

O livro apresenta também uma pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro e coordenada por José Murilo de Carvalho em que se constatou que o cidadão

fluminense não tem muita noção dos seus direitos, não acredita que a justiça no Brasil trate ricos e pobres da mesma maneira etc. Há, também, um hábito cultivado no Brasil de definir como cidadão apenas aqueles cadastrados em uma ocupação com carteira de trabalho assinada:

Por isso Wanderley Guilherme batizou essa noção de “cidadania regulada”, ou seja, uma cidadania restrita, dentro de certas condições. Seria uma cidadania seletiva, podemos concluir, só aplicável aos que têm um contrato de trabalho formalizado. Então, estamos diante de uma distorção: se cidadão é todo membro de uma comunidade maior, de uma cidade, sua cidadania não pode decorrer do fato de ter uma ocupação ou um documento. O resultado é que dividimos o que deveria ser uma condição de todos entre uns, que podem e têm, e outros, uma grande maioria, que não podem e não têm direito aos benefícios que deveriam ser garantidos aos cidadãos... (BOMENY et al, 2013, p.309).

O tema da violência retoma Foucault para afirmar que durante muito tempo a lei da violência, mais do que a violência da lei, foi vista como a única forma legítima de se fazer justiça. Torturas longas e cruéis eram tidas como um recurso normal para arrancar confissões dos acusados e restabelecer a ordem. A partir do século XVIII, pouco a pouco, as “punições humanizadas” ganham espaço: o objetivo passou a ser reabilitar o criminoso. O sistema judiciário tornou-se mais racional. O que não quer dizer que o tratamento violento dado aos presos tenha acabado, nem que o crime tenha sido contido satisfatoriamente. Esse é o caso do Brasil. Hoje temos mais prisões, advogados, juízes e policiais, mas, ao mesmo tempo, o número de delitos violentos tem aumentado entre nós.

Após desconstruir a relação entre criminalidade violenta e pobreza presente no senso comum<sup>107</sup>, com base em autores como Edmundo Campos Coelho e Alba Zaluar, que focaram seus argumentos, respectivamente, na impunidade penal e na desigualdade social, o livro reflete se realmente existe um “Estado paralelo”.

Para Luiz Antonio Machado da Silva, os “comandos” não se encaixam nessa definição. Do mesmo modo, não há “ausência do Estado” e sim a convivência entre a ordem institucional-legal e uma ordem cujo princípio norteador é a violência. Estamos vivendo de acordo com uma sociabilidade violenta que atinge todo o corpo social, embora afete de forma mais direta as áreas economicamente desfavorecidas.

Pode-se dizer que a característica mais essencial desse tipo de sociabilidade é a transformação da força, de meio de obtenção de interesse, no próprio princípio de coordenação das ações. Isto quer dizer que, diferentemente “da sociabilidade que rege a

---

<sup>107</sup> A existência dos crimes de colarinho branco é um fator que demonstra não haver correlação simples entre pobreza e criminalidade. Além disso, as pesquisas de Edmundo Campos Coelho mostraram, segundo as autoras, que os momentos de crise econômica (com o consequente aumento do desemprego) não trazem, necessariamente, o aumento da criminalidade violenta.



gangue ou a máfia, na sociabilidade violenta os grupos criminosos não obedecem a princípios como honra, amizade, laços de sangue. Trata-se de uma sociabilidade fragmentada, regida pela lógica do ‘cada um por si’” (BOMENY et al, 2013, p.322). Vale mais o uso da força do que o convencimento.

A violência dos criminosos é utilizada tanto entre os membros do grupo quanto nas relações com grupos rivais e com os cidadãos comuns. No âmbito da sociabilidade violenta “há uma enorme ‘zona de incerteza’ – ninguém sabe exatamente como agir, nem mesmo os criminosos, o que acaba gerando nos cidadãos de bem uma profunda insegurança” (BOMENY et al, 2013, p.323).

O capítulo sobre o consumo dos brasileiros destaca três pesquisas. A primeira, realizada em 2007 por Frederico Barbosa da Silva e Herton Ellery Araújo, pesquisadores do IPEA, traz algumas revelações sobre o consumo cultural<sup>108</sup> das famílias brasileiras:

A pesquisa mostra, por um lado, que essa “cesta de bens culturais” é valorizada por todos os segmentos sociais, independentemente da renda, do gênero e da cor. Nenhuma classe social vê os bens culturais como algo supérfluo, ao contrário: esse consumo é valorizado por todas as faixas de renda em todas as regiões. Por outro lado, a possibilidade de consumir esses bens culturais tem relação direta com a escolaridade e com a renda (BOMENY et al, 2013, p.334).

Enquanto as classes altas e escolarizadas gastam uma boa quantia de dinheiro em livros, as populações mais pobres “concentram seus gastos com bens culturais em produtos audiovisuais e fonográficos e, em menor grau, em festas, danceterias e boates” (BOMENY et al, 2013, p.334). Além disso, 82% das despesas com bens culturais estão relacionadas a práticas domiciliares. “As práticas que pressupõem saídas do domicílio – cinema, espetáculos ao vivo, festas – correspondem a somente 17,8%” (BOMENY et al, 2013, p.335). A explicação está na falta de equipamentos culturais de uso coletivo (cinemas e museus, por exemplo) nas grandes metrópoles e também no aumento da insegurança em decorrência da violência urbana.

Lívia Barbosa, parte da concepção do alimento como um fenômeno cultural (no sentido antropológico). Em diferentes culturas existe aquilo que chamamos de culinária: um conjunto que engloba manipulação, técnicas de cocção, representações e práticas sobre as comidas e as refeições. Pesquisando os hábitos alimentares de pessoas entre 17 e 65 anos de dez cidades – Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre – ela concluiu que: costumamos misturar vários estilos

---

<sup>108</sup> Bem cultural é definido como qualquer bem útil para informação e entretenimento: leitura (mídia escrita), fonografia (CDs, discos de vinil, aparelhos ou equipamentos), espetáculos e artes (circo, artes, teatro, balé, shows, música, etc.), audiovisuais (cinema, práticas amadoras, TV a cabo, equipamentos e conteúdos), microinformática (internet e equipamentos) e outras saídas (boate, danceterias, zoológico etc.).

culinários em uma mesma refeição; ingerimos alimentos segundo a lógica do “juntos, mas separados”, isto é, os alimentos estão juntos no prato, mas são separados em pequenos montes; fazemos pelo menos duas refeições quentes ao dia (almoço e jantar); a seleção do cardápio permanece como função das mães/esposas em 70% dos casos; o trio composto por feijão, arroz e carne no caso do almoço e da janta é recorrente na maioria absoluta dos lares brasileiros, independentemente da região do país (o mesmo vale para o trio composto por café, leite e pão no café da manhã).

Há referência a uma pesquisa desenvolvida em 1989 pela antropóloga Guita Grin Debert sobre as propagandas voltadas para os idosos no Brasil.

Por meio da análise de dez comerciais que trazem idosos como personagens, a autora identifica três grupos presentes no tratamento dado a esse segmento nos anúncios publicitários: em quatro dos anúncios, a velhice representa perda das habilidades, dependência, passividade ou arrogância; em três, poder, beleza, riqueza e prestígio; e em outros três a subversão de padrões tradicionais encontrava expressão no personagem idoso (BOMENY et al, 2013, p.337).

A supervalorização da juventude ocasiona um paradoxo: o envelhecimento precoce da população brasileira. Hoje, a velhice é transformada num problema de indivíduos negligentes, que não consomem produtos capazes de retardar a velhice, como se a velhice passasse a ser uma questão de escolha à medida que o mercado disponibiliza ao consumidor um sem-número de medicamentos, cosméticos e aparelhos que prolongam a juventude.

A terceira parte do livro termina com uma apresentação de algumas interpretações do Brasil, um país extremamente diverso e plural. Os intérpretes do Brasil buscaram traçar apenas algumas linhas comuns em que nós brasileiros pudéssemos nos reconhecer, pois uma análise que dê conta de tudo o que nos diz respeito é uma “missão (quase) impossível”.

Norbert Elias já havia destacado que as sociedades podem ser compreendidas a partir do exame dos seus costumes. Certos intelectuais brasileiros se propuseram a fazer o mesmo: Gilberto Freyre, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Sérgio Buarque de Holanda e Roberto DaMatta, por exemplo.

As autoras discutem o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, destacando o conceito de *homem cordial*, que seria o brasileiro típico, fruto da colonização portuguesa:

Sérgio Buarque usa essa expressão “homem cordial” para indicar um tipo de sujeito que age de acordo com um “fundo emotivo transbordante”, ou seja, com o coração, movido pela emoção. No lugar da formalidade, do respeito a leis universais, o homem cordial se vale da espontaneidade e aposta na lógica dos favores. É, assim, o exato oposto do homem que se orienta pelos códigos das boas maneiras e da civilidade, feitos para controlar e conter as emoções em nome de rituais e regras de convívio social (BOMENY et al, 2013, p.348).

A cordialidade sugere aversão à impessoalidade. Isso tem implicações no modo como o brasileiro se relaciona com a esfera pública. Aqui, as atitudes e princípios vigentes no universo íntimo da família acabam transbordando para esfera privada. As autoras demonstram como isso gera o patrimonialismo: “Os políticos tratam os assuntos públicos como se fossem assuntos privados, fazendo com que o Estado se torne mais ‘pessoal’ e menos ‘burocrático’” (BOMENY et al, 2013, p.349). Enquanto um Estado baseado na lógica legal-burocrática é regido pela impessoalidade e pelo formalismo, pela previsibilidade e pela universalidade dos critérios, numa sociedade regida pela lógica patrimonial os homens públicos atuam na esfera estatal de acordo com regras e valores da esfera doméstica, levando em consideração os laços sentimentais e familiares em detrimento dos critérios universais e objetivos.

Essa problematização da relação entre as esferas pública e privada no Brasil prossegue com a introdução das ideias de Roberto DaMatta. Para ele, o Brasil se vê como um país igualitário, mas é extremamente hierárquico. O povo preza pelo cumprimento das leis, mas não abre mão do “jeitinho”. Prevalece no Brasil um “direito às avessas”, concedido não pela lei, mas pela posição que o sujeito ocupa na *hierarquia social*: sua rede de contatos, sua família, seu poder econômico etc. O exemplo citado é o seguinte: um jovem filho de um empresário influente é pego pelo guarda cortando o sinal. Provavelmente, no caso brasileiro, ao invés de prevalecer a regra universal, válida pra todos, prevaleceria o ritual autoritário resumido na frase: “Você sabe com quem está falando?”.

### **3.4. Conclusão**

Existem muitas formas de organização de um livro didático de Sociologia. A partir da análise dos três manuais com mais de uma edição foi possível perceber que as autoras de *Tempos modernos, tempos de Sociologia* optaram por construir uma parte inteira do livro centrada em pensadores clássicos e contemporâneos e suas respectivas teorias (ainda que com ênfase na análise das cenas do filme *Tempos modernos*). Em termos regras de sequenciamento e compassamento, a preferência dos autores dos outros dois manuais pela exposição dos conteúdos a partir de temas e conceitos evita que o aluno da primeira série do Ensino Médio – que está tendo, na maioria dos casos, o primeiro contato com a disciplina – tenha que aprender as complexas teorias de uma só vez. Mas há um aspecto negativo nesta opção:

perde-se bastante em termos de apreensão das problemáticas teóricas dos cientistas sociais clássicos e contemporâneos, diluídas nos temas.

Outra questão importante é: como abordar as contribuições das Ciências Sociais brasileiras? Somente os autores de *Sociologia para Jovens do Século XXI* optaram por não analisarem a realidade brasileira em separado. Isto evitou o problema de se trabalhar o Brasil sem dar uma continuidade às reflexões teóricas apresentadas nos capítulos mais gerais. Por outro lado, o livro foi criticado no Guia do PNLD/2015 por trazer escassa contribuição da Sociologia brasileira. O que dizer a respeito das avaliações?

É nítido que há algumas variações nos julgamentos dos livros didáticos de Sociologia inscritos nas diferentes edições do Programa Nacional do Livro Didático (2012 e 2015).<sup>109</sup> A primeira resenha do livro *Sociologia para o Ensino Médio* faz a ressalva quanto ao seu viés materialista. A crítica não reaparece no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015. O que permanece é uma segunda ressalva: o livro adota uma perspectiva de desnaturalização dos processos sociais a partir de sua historicização, dando um grande destaque à História. O livro *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, criticado na primeira edição do PNLD por não explorar suficientemente as contribuições da Antropologia – e por destacar demais a perspectiva histórica – passou por modificações para incluir mais conteúdos desta disciplina, assim como da Ciência Política. Em decorrência disto, não sofreu a mesma crítica na edição seguinte do Programa. Por outro lado, o nexos entre urbanidade e modernidade permaneceu na segunda edição do livro, sem que a crítica fosse representada na resenha contida no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015. Tendo em vista que os critérios de avaliação presentes nas duas edições do Programa foram praticamente os mesmos (ver capítulo 1), penso que estas oscilações nos julgamentos podem decorrer de dois fatores: (1) os pareceristas reconhecem que fizeram uma crítica infundada ou exagerada a um aspecto do manual e na edição seguinte deixam certos comentários de lado; (2) há uma mudança na equipe de pareceristas e com isso muda também o modo como o livro é analisado a partir dos critérios apresentados nas fichas de avaliação.

Para os autores, levando-se em conta estas oscilações nos julgamentos dos pareceristas, o ideal é buscar “aperfeiçoar” a obra sem mudar radicalmente sua estrutura, a fim de não acarretar uma exclusão na edição seguinte do PNLD.

---

<sup>109</sup> Como vimos no capítulo 1, nossa única forma de compreender os julgamentos dos avaliadores sobre as obras é através dos Guias de Livros Didáticos, dado que os pareceres são sigilosos. Pelo fato de *Sociologia para Jovens do Século XXI* ter sido aprovado em apenas uma edição do PNLD (2015) não foi possível avaliar se houve oscilações nos comentários sobre a obra.

## CAPÍTULO 4

### LIVROS DIDÁTICOS COM UMA EDIÇÃO

#### 4.1. Sociologia

*Sociologia* é o segundo livro didático<sup>110</sup> escrito por Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim, que publicaram, em 2009, *Sociologia: um olhar crítico*, voltado tanto para as universidades quanto para as escolas.<sup>111</sup> As duas publicações têm em comum a linguagem clara e direta, bem como o uso constante de esquemas e quadros-síntese de conceitos e teorias. Porém, o livro que está sendo analisado nesta dissertação se adequa mais aos padrões de livros didáticos consagrados pelo mercado editorial e pelo próprio PNLD, com muitas seções na organização dos textos, charges, gravuras, tabelas e gráficos coloridos.

Contendo 304 páginas e onze capítulos, que podem ser apresentados, segundo as autoras, em qualquer sequência, o livro do aluno foi organizado de maneira a permitir ao professor terminar uma aula sem necessariamente encerrar um capítulo, uma vez que cada um deles compreende um conjunto de aulas, dependendo da complexidade do tema e do tipo de planejamento. Cada tema abordado inclui uma reflexão sobre a realidade brasileira.

Quadro 7 – Capítulos do livro *Sociologia*

CAPÍTULOS
1. Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente
2. Sociologia: uma ciência da modernidade
3. A família no mundo de hoje
4. Trabalho e mudanças sociais
5. A cultura e suas transformações
6. Sociedade e religião
7. Cidadania, política e Estado
8. Movimentos sociais
9. Educação, escola e transformação social
10. Juventude: uma invenção da sociedade
11. O ambiente como questão global

Fonte: Araújo; Bridi; Motim (2013)

A resenha do Guia de Livros didáticos do PNLD/2015 ressalta como um dos aspectos positivos da obra a inclusão de temas que não são tão tradicionais nos livros de Sociologia, mas que são fundamentais por estarem diretamente ligados às vivências dos estudantes:

<sup>110</sup> As autoras também publicaram um livro voltado para os professores do Ensino Médio, intitulado *Ensinar e aprender Sociologia* (2014).

<sup>111</sup> *Sociologia: um olhar crítico* contém seis capítulos (e um total de 255 páginas) e é organizado a partir dos seguintes eixos: teoria social, trabalho, comunicação, classes, poder e cidades (cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2009, p.11).

família, juventude, meio ambiente e educação. Além disso, segundo o documento, as questões de gênero, raça-etnia, bem como o tema da globalização, aparecem em vários capítulos, “dando movimento e flexibilidade aos métodos de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados” (BRASIL, 2014, p.33).

O capítulo 1 – *Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente* – não tem como tema principal a formação da Sociologia na modernidade, embora a questão seja mencionada. As autoras optaram por apresentar, primeiramente, uma reflexão sobre as desigualdades sociais e o contexto da globalização.

Embora haja certa fragmentação nos argumentos, a linha mestra do texto parece ser a ideia de que o tema das desigualdades – entendidas como diferenças de acesso de indivíduos e grupos sociais aos bens materiais, a direitos e a recompensas que a vida em sociedade propicia – é fundamental para a Sociologia. Por trás das justificativas baseadas em diferenças étnicas, biológicas, etárias ou de gênero, esconde-se o caráter social da organização hierárquica da sociedade, que favorece a dominação de muitos por alguns.

O estudo da Sociologia nos revela os mecanismos de poder e as tentativas, por parte das classes dominantes, de nos fazer acreditar que esses fenômenos são algo ‘natural’. Por essa razão, o sociólogo francês Pierre Bourdieu diz que o conhecimento exerce um efeito libertador: por meio dele a sociedade reflete e volta a olhar sobre si; seus agentes sociais descobrem o que são e o que fazem (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.25).

Após uma breve menção aos estamentos, o capítulo se concentra em algumas teorias que discutem as classes sociais: “grandes grupos que se diferenciam entre si pelo poder econômico e político que possuem e pelo lugar que ocupam na produção e no consumo” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.17). É dado um destaque a Marx e Weber. O primeiro viu a posse (ou não) dos meios de produção como o principal critério de definição das classes, que se relacionam entre si de forma complementar e antagônica. Uma classe só se constitui concretamente quando os interesses compartilhados geram consciência e ação. O segundo entende as classes como uma forma de estratificação (diferenciação dos indivíduos em estratos ou camadas). As classes referem-se às diferenças econômicas, mas há também os grupos de *status*, baseados no prestígio, e partidos, baseados no poder.<sup>112</sup>

Antes de prosseguir na exposição, cabe fazer uma observação de ordem geral. As autoras apresentam, em muitas ocasiões, quadros que sintetizam conceitos e teorias de alguns autores que foram trabalhados nos capítulos. Porém, alguns desses quadros trazem *mais*

---

<sup>112</sup> No quadro-síntese, há uma frase que contradiz a explicação. Ao invés da distinção entre as três formas de estratificação, observa-se que “As divisões de classes se originam em diferenças sociais baseadas no poder, na riqueza e no *status*” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.20).

informações e autores do que o texto-base. Isto ocorre, por exemplo, com o quadro do capítulo 1 (intitulado *As classes sociais – síntese de algumas teorias*), que inclui muitas informações sobre Eric Olin Wright e Pierre Bourdieu que não estão presentes no corpo do texto principal. Isto pode estar relacionado com o fato de as autoras terem se baseado em *Sociologia: um olhar crítico* (capítulo 3: *Classes sociais e o lugar de cada um na sociedade*), em que se faz uma apresentação mais pormenorizada dos conceitos destes autores. Entendo que a ideia é mostrar a influência das teorias clássicas sobre sociólogos contemporâneos.<sup>113</sup> Porém, considero que se o propósito do quadro é resumir as teorias, as mesmas deveriam estar mais desenvolvidas no corpo do texto principal.<sup>114</sup>

O livro procura salientar que as desigualdades não se definem apenas pelos aspectos econômicos, dando um destaque às questões de gênero e etnia:

Por ser considerada injusta e desumanizadora, a desigualdade tem sido criticada e combatida em diversas instâncias da sociedade. Ela se apresenta nas situações do cotidiano, como nas relações de classe, em que a classe trabalhadora se encontra subordinada ao capital, e também nas relações de gênero, como a histórica opressão masculina, em tempos e sociedades diversas. Há desigualdades também nas relações entre as diferentes etnias, principalmente na exploração dos europeus do século XIX sobre os latino-americanos, asiáticos e africanos; ou ainda, na dominação dos Estados Unidos sobre os países da América Latina no século XX (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.21).

O capítulo mostra que as muitas expressões da desigualdade revelam o fenômeno da dominação. Para Weber, um estrato social domina outros ao encontrar nestes a submissão. Na base dessa relação de dominação está a legitimidade, garantida por um ou mais desses três fatores: o *legal* (obediência às leis e à administração pública), o *tradicional* (por costume) e o *carismático* (por devoção a um líder em função de seus atributos pessoais). Há também uma menção a Pareto, que distinguiu dois tipos de elites: uma ampla, que chegou a um elevado ponto na hierarquia profissional e uma restrita, que é o grupo que de fato exerce a direção política.

A desigualdade social no Brasil se origina em nossa herança histórica colonial, fundada na expropriação de riquezas naturais, na concentração da posse e da propriedade da terra e no trabalho escravo. Hoje, ela permanece nas relações de classe e se articula com

---

<sup>113</sup> Eric Olin Wright leva em conta as contribuições de Marx e Weber. Além dos capitalistas e dos empregados, ele dá um destaque aos gerentes: uma classe contraditória, porque tenta conciliar os interesses das duas classes fundamentais. Os gerentes não são proprietários dos meios de produção, mas detêm o controle parcial sobre eles. Bourdieu identifica as classes sociais conforme seu acesso a bens materiais e simbólicos. A distinção social se dá mediante o acesso ao capital econômico e aos bens culturais e de conhecimento, dependendo, portanto, não só de fatores econômicos, mas também de prestígio.

<sup>114</sup> Exemplos desta tendência – de incluir mais autores e seus respectivos conceitos e/ou teorias no quadro-síntese do que no corpo do texto principal – podem ser encontradas em outras partes do livro (cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.50; 123; 189).

formas veladas de discriminação étnico-raciais e com a resistência à concessão de direitos à população.

O livro discute os efeitos positivos e negativos da globalização, que é um fenômeno multidimensional. A globalização econômico-financeira, por exemplo, favorece a conexão global, a transposição de fronteiras mesmo sem deslocamento espacial, o contato e as trocas interculturais. Porém, em lugar da construção de relações sociais mais justas e igualitárias entre as pessoas e os países, parece existir um acirramento das desigualdades. O avanço da ciência e da tecnologia gera, por outro lado, exclusão social mediante o crescimento do desemprego e da pobreza, bem como da dificuldade de acesso de parcelas da população aos bens de consumo e ao conhecimento.

O capítulo 2 – *Sociologia: uma ciência da modernidade* – discute o surgimento da Sociologia no contexto das revoluções políticas, econômicas e culturais dos séculos XVIII e XIX e a preocupação com a ordem e a mudança social presente no pensamento de autores como Comte, Durkheim, Marx, Weber e Simmel. Realça o fato de esta ciência ter buscado, desde o início, estudar as relações sociais e explicar a constituição e a transformação das sociedades.

O aluno é convidado a pensar, primeiramente, sobre o conceito de sociedade, que expressa a natureza gregária do ser humano. A sociedade é um conjunto de relações sociais entre diferentes indivíduos e grupos sociais, os quais se comunicam, convivem, entram em conflito, debatem, interagem. Nossos hábitos cotidianos estão relacionados àquilo que Norbert Elias chama de “ordem oculta”, uma ordenação dos fatos determinada por essa vida em comum que os indivíduos partilham.

O interesse científico pelas sociedades ganha força no contexto econômico e social das revoluções do século XVIII (Industrial e Francesa), que implicou em novas formas de produção, novas tecnologias, novos conflitos sociais decorrentes do aumento da pobreza e das desigualdades, intensificação do comércio e expansão econômica, crescimento das cidades etc. Naquele momento histórico, a Sociologia visava conhecer melhor a sociedade para vislumbrar saídas para as crises, inspirando-se nas Ciências Naturais:

De modo geral, as Ciências Sociais – hoje compreendidas pela Sociologia, Antropologia e Ciência Política – foram influenciadas pelas Ciências Naturais, com seu rigor nos métodos e a busca da objetividade do cientista. Os primeiros pensadores das Ciências Sociais concebiam a sociedade como uma totalidade objetiva, com existência própria, tal qual um organismo vivo. Na visão corrente de meados do século XIX, pensava-se que a sociedade estava sujeita a uma evolução crescente que levava ao aprimoramento. Havia, também, diagnósticos dos sintomas de suas “doenças”: sistemas de ideias diferentes e incoerentes, rebeliões de insatisfeitos, períodos de crise (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.42).



Após essa abordagem inicial, o capítulo passa a discutir métodos, conceitos e teorias sociológicas com o intuito de deixar claro ao aluno a pluralidade de vertentes sociológicas existentes desde a constituição desta ciência, que “procura dar entendimento à condição de ‘estarmos no mundo’, e não prover certezas absolutas” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.60).

Em *Sociologia: um olhar crítico*, a exposição dos clássicos é mais clara: há uma seção reservada a Durkheim (*A sociedade integrada de Durkheim*), uma para Weber (*Weber pensa a racionalidade dos fenômenos sociais*) e outra para Marx (*A contradição social revelada por Marx*). Nessas três seções, as autoras delineiam as principais características de suas teorias e métodos. Após isto, a seção intitulada *Fios condutores da investigação social* traz um quadro-síntese dos “Métodos de investigação da realidade social nos autores clássicos” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2009, p.30). Durkheim é associado ao método comparativo, Weber ao método compreensivo e Marx ao método dialético. Em seguida o texto avança para uma discussão sobre diferentes abordagens metodológicas na Sociologia, sintetizando as características do estruturalismo, da fenomenologia, do funcional-estruturalismo, do funcionalismo, do interacionismo simbólico e da Teoria crítica. Por fim, a seção *A ciência hoje também se questiona* explica que uma “nova concepção do conhecimento, da matéria, da natureza, do homem, vem se impondo e ajudando os cientistas a problematizá-la, revendo, inclusive, a própria condição do analista” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2009, p.35).

Em *Sociologia*, as seções e subseções trazem títulos parecidos que tratam de assuntos que poderiam estar juntos, a fim de evitar a fragmentação excessiva dos argumentos. Na seção *Métodos para pensar a realidade social* temos “O positivismo na proposta de Comte”, “Durkheim e um método próprio para a Sociologia” e “A dialética como método de análise”. Na seção *O objeto de estudo da Sociologia* temos “Durkheim e a análise dos fatos sociais”, “Weber e a compreensão da ação social” e “Marx analisa a realidade histórica”. Na seção *A produção teórica dos clássicos da Sociologia* as subseções parecem voltar ao ponto inicial, incluindo, porém, uma reflexão sobre alguns autores contemporâneos: “A integração social sob o olhar de Durkheim”, “Teoria da ação social em Weber”, “Marx e a teoria da acumulação”, “Teorias e métodos das Ciências Sociais no século XX”.

Este é um caso em que o *topicalismo* (MEUCCI, 2014), uma característica da escrita adotada pelos livros didáticos com o intuito de facilitar a compreensão do aluno, pode gerar, paradoxalmente, uma dificuldade na apreensão do sentido da narrativa produzida. O topicalismo é uma forma de organização que privilegia a divisão dos textos em tópicos como

forma de demarcar um conteúdo com um lugar específico. Decorre dele uma sucessão de áreas intituladas, subintituladas, muitas delas isoladas em boxes destacados, com o intuito de permitir ao estudante a correlação visual simultânea entre o conteúdo do texto básico do livro e um texto complementar. No capítulo que estou analisando, ao invés dos tópicos conferirem unidade à narrativa, promovem sua fragmentação.

O livro explica que autores como Augusto Comte, Alfred Espinas e Herbert Spencer pensavam na ciência da sociedade como uma Física ou uma Biologia social, compreendiam a sociedade e a cultura como resultantes de um permanente processo de evolução, e buscavam leis invariáveis e independentes da ação humana. A esse pensamento *positivista* (desenvolvido posteriormente por Durkheim), calcado em regularidades e na manutenção da ordem, contrapuseram-se tanto Weber quanto Marx.

No pensamento de Weber, são muitas as possibilidades históricas de mudanças, devido à diversidade cultural dos valores, enquanto para Marx a história é um processo contínuo vivido pela humanidade sujeito a mudanças resultantes da forma como os homens se associam para produzir (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.44).

A proposta das autoras é mostrar que as Ciências Sociais se institucionalizaram a partir do momento em que questionaram seus próprios fundamentos. A pluralidade teórica e metodológica da Sociologia é apresentada ao aluno a partir de uma comparação entre duas “vertentes metodológicas”: o positivismo e a dialética. Antes disto, é apresentada uma diferenciação entre ciência e senso comum (vista no capítulo 2 desta dissertação).

O positivismo, inaugurado por Comte, compreende que a sociedade pode ser analisada de forma neutra e objetiva, a fim de alcançar um conhecimento positivo, fundamentado na experiência, nos fatos verificados, testados e quantificados. Durkheim avançou com a proposta positivista ao propor uma metodologia própria para a Sociologia, que teria como objeto os fatos sociais. A argumentação, que poderia trazer todas as informações sobre o sociólogo francês é interrompida. Começa, então, uma apresentação do método dialético, que compreende que “nem a realidade e tampouco o conhecimento podem ser pensados como elementos separados” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.49), pois são produtos históricos. São princípios do pensamento dialético:

- Tudo se encontra inter-relacionado e se transforma de modo permanente;
- Mudanças qualitativas nos fenômenos podem ocorrer em diferentes ritmos;
- Há uma luta dos contrários, ou seja, existem contraposições e contradições;
- Os conhecimentos articulam-se e confrontam-se;
- Sujeito (aquele que investiga) e objeto de conhecimento (a realidade investigada), apesar de distintos, não podem ser separados;
- Um novo acontecimento nasce do velho, o qual já traz em si a semente do novo (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.49).

A definição (bem como exemplificação) dos fatos sociais só aparece na seção seguinte.<sup>115</sup> A oposição entre positivismo e dialética é interrompida, mais uma vez. O texto passa a tratar do conceito de ação social, que é o objeto da Sociologia para Weber. Importante notar que antes de a Sociologia compreensiva ser explicada, o livro já apresenta um quadro-síntese com suas características (cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.50). Volta-se, então a Marx para responder a seguinte questão:

Em que consistiria o objeto de estudo da Sociologia na obra de Karl Marx? De sua perspectiva teórica, pode-se extrair que são as relações sociais. Elas se estabelecem em diferentes tempos e modos de produção, nos quais os homens produzem a realidade histórico-social e dela são produto. As relações sociais são, portanto, determinadas historicamente (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.53).

Chegamos, então, à seção que explica a produção teórica dos clássicos da Sociologia: a teoria da integração social (Durkheim), a teoria da ação social (Weber) e a teoria da acumulação (Marx). Somente a exposição de Marx traz conceitos novos, como modo de produção e mais-valia. Na seção seguinte, o livro apresenta algumas tendências teóricas e metodológicas das Ciências Sociais no século XX a partir de autores como Parsons, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Bourdieu e Gramsci.<sup>116</sup>

O capítulo 3 – *A família no mundo de hoje* – reflete sobre a família em seus diferentes arranjos. Uma vez que se trata de uma instituição que passa por mudanças nas diferentes épocas e culturas, não existe um único modelo. Hoje, por exemplo, ela está condicionada por fatores como a acelerada urbanização, as mudanças no mercado de trabalho, a ampliação dos níveis de escolarização e a transformação dos valores, hábitos e culturas. Mas como definir família?

Uma definição mais ampla caracteriza a instituição familiar como um conjunto de pessoas relacionadas entre si por laços afetivos, e não somente pelo casamento ou pela filiação. O que aproxima e mantém unidos os membros de uma família são laços de parentesco e vínculos de afinidade, como sentimentos e interesses semelhantes e/ou a necessidade de sobrevivência. Não obrigatoriamente esses indivíduos coabitam (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.66).

Vimos no primeiro capítulo desta dissertação que *socialização e instituições sociais* são duas das onze categorias elencadas pelo edital do PNLD como essenciais para serem exploradas pelos livros didáticos. *Sociologia* as aborda na reflexão sobre a família. Em primeiro lugar, define as instituições sociais em termos durkheimianos como “maneiras

---

<sup>115</sup> Segundo o livro, fatos sociais são “maneiras coletivas de agir, pensar e sentir que são exteriores ao indivíduo e exercem pressão ou coerção social, ainda que não se perceba, sobre sua consciência. Também apresentam a característica de serem gerais na extensão de uma sociedade, na medida em que são comuns à maioria dos indivíduos” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.50).

<sup>116</sup> O quadro-síntese, intitulado “A Sociologia pelos autores contemporâneos” não inclui Gramsci, que aparece apenas no corpo do texto principal (cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.59).

duradoras e legitimadas de fazer, sentir e pensar, estabelecidas para atender necessidades e objetivos das pessoas organizadas em sociedade, exercendo uma espécie de controle social” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.69). Tanto a família, quanto a escola e a religião são instituições socializadoras dos indivíduos.

O processo de socialização é a transmissão da cultura ao longo do tempo e das gerações com a finalidade de inserir e ajustar o indivíduo à sociedade. Há a socialização primária, que ocorre na infância e passa condições fundamentais para a vida social, e a socialização secundária, um processo contínuo de novas aprendizagens para conviver (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.69).

O livro observa que a influência do patriarcalismo na configuração da família brasileira é marcante e pode ser observada historicamente pela posição de destaque e poder centralizada no chefe de família, geralmente na figura do fazendeiro, o líder local que exerce sua dominação sobre os familiares e servidores. A subordinação e dependência econômica e social da mulher e das filhas é um componente desse tipo de relação familiar. Patriarcalismo tem a ver com machismo, cujas vertentes ainda se apresentam em muitos relacionamentos modernos.

A autoridade dos homens sobre as mulheres estava não apenas nas práticas sociais, mas legitimada na legislação e no funcionamento do Estado. O fato de apenas homens poderem votar durante mais de um século no Brasil independente é um exemplo disso que chamamos “sistema patriarcal” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.72).

As autoras aproveitam o tema para discutir mais uma vez as questões de gênero. O procedimento de desnaturalização das relações patriarcais é bem exemplificado pelas mudanças no código civil brasileiro. “Até 2002, por exemplo, o Código Civil Brasileiro (que estava em vigor desde 1916) conferia ao homem a condição de chefe nas configurações familiares” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.79). Do ponto de vista jurídico e social, a mulher era considerada incapaz, devendo ser representada pela figura masculina do pai ou do marido. O Novo Código Civil (de 2002) estabelece que homens e mulheres possuem direitos iguais e substitui a expressão “pátrio poder” pela expressão “poder familiar”.

No século XX, as transformações econômicas e sociais influenciaram muito a organização das famílias. A urbanização propiciou mudanças diversas, entre as quais alterações no estilo de vida e a redução do número de membros das famílias e da taxa de natalidade. O mercado de trabalho incorporou maciçamente as mulheres e favoreceu a mudança de valores. Os meios de comunicação cada vez mais massificados influenciam nas campanhas de planejamento familiar. O movimento feminista trouxe a liberação dos costumes.

Na sociedade brasileira surgiram novos arranjos familiares, com a alteração das relações conjugais. Principalmente nas classes mais pobres a mulher tem assumido o papel de mantenedora do núcleo familiar. Este fator, por sua vez, está ligado a outros: a possibilidade de divórcio, o aumento do número de filhos fora do casamento, o aumento de uniões com ou sem matrimônio, a ampliação da presença feminina no mercado de trabalho.

O fato de as pessoas poderem permanecer juntas apenas enquanto o desejarem reduz a vulnerabilidade das mulheres no grupo doméstico como um todo. Nesse contexto, percebe-se que há hoje famílias mais complexas, na qual os papéis sociais, as regras e as responsabilidades estão sendo renegociados entre seus membros (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.83).

No mundo, a família contemporânea também deixa de ser vista como um único modelo. As *famílias monoparentais* – em que somente o pai ou a mãe vivem com seus filhos – passaram a ser mais aceitas, assim como as *famílias recompostas*, fruto da segunda ou terceira união dos cônjuges. Os relacionamentos homoafetivos são agora reconhecidos legalmente em muitos países, incluindo, em alguns a possibilidade de adoção de crianças. “No Brasil, o Supremo Tribunal Federal legitimou pela primeira vez, em 2011, a união entre homossexuais, concedendo-lhes os mesmos direitos civis de que dispõem os casais heterossexuais, por exemplo, a herança” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.81).

As autoras observam que a família tem se transformado no que diz respeito a suas obrigações sociais e morais para com as crianças e os jovens. Muitas famílias delegam à escola uma série de incumbências, como a preservação de valores sociais e de comportamento moral. As formas de socialização das crianças também são alteradas em decorrência da influência cada vez maior dos meios de comunicação de massa.

Um ponto importante do capítulo está no modo como se apropria dos conhecimentos antropológicos. Além de mencionar a análise de Lévi-Strauss sobre o sistema de circulação de mulheres como regra de convivência entre os grupos, em sociedades indígenas<sup>117</sup>, o livro apresenta duas autoras ligadas à Antropologia do parentesco: Janet Carsten, que analisou a família como uma junção de aspectos materiais e simbólicos que influenciam nossa visão de mundo e Marilyn Strathern que, refletindo sobre etnografias feitas na Papua-Nova Guiné, analisou aspectos de sociedades em que as relações entre as pessoas são desfeitas após a sua morte:

---

<sup>117</sup> “Tal costume consiste na cessão de uma mulher de um grupo familiar para ser cônjuge de um indivíduo de outro grupo, que retribui cedendo, também, uma mulher para casar-se com um homem do primeiro grupo. Esse sistema estabelece as alianças que organizam essas sociedades” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.71).

Em uma dessas sociedades, por exemplo, se uma mãe vier a falecer, seu filho deixa de ser “filho” e ela deixa de ser “mãe” e ambos perdem qualquer *status* associado com essas posições. Isso nos faz perceber que, na nossa sociedade, o parentesco é em geral fixo, com exceção de algumas posições conjugais. É possível ser “ex-marido”, mas de maneira geral não é possível ser “ex-pai” ou “ex-filho” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.75).

O capítulo 4 – *Trabalho e mudanças sociais* – traz uma análise das transformações contemporâneas no mundo do trabalho: a passagem do taylorismo-fordismo à produção flexível com a conseqüente reorganização das empresas possibilitada pelas inovações tecnológicas, organizacionais e políticas. Há uma discussão sobre as exigências de um novo perfil de trabalhador e de novas formas de segmentação e desigualdade na inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. O capítulo apresenta também o debate contemporâneo sobre a centralidade (ou não) do trabalho e discute as desigualdades étnico-raciais e de gênero.

Inicialmente, as autoras afirmam que as relações de trabalho não permaneceram as mesmas ao longo da História. Dependendo da época e da cultura, esta atividade teve certas características e representou certos valores. Esta afirmação é demonstrada a partir da comparação entre as sociedades escravocrata, medieval, capitalista moderna, e aquelas denominadas por Pierre Clastres como “sociedades contra o Estado”:

Clastres ressalta que, em diversas sociedades estudadas por etnógrafos na Antropologia, o entendimento do “trabalho” e da “produção” são tais que não existe nem o trabalho individual nem o trabalho pelo trabalho: trabalha-se coletivamente para suprir certa necessidade do grupo, e tão logo a necessidade seja atendida, o trabalho cessa. Esse foi, segundo ele, um dos pontos de conflito entre sociedades indígenas e colonizadores europeus nos territórios que hoje chamamos Brasil e América do Sul (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.93-94).

A reflexão sobre a organização do trabalho no século XX destaca a passagem do sistema de produção taylorista-fordista para o sistema de produção flexível. O taylorismo consistiu em uma forma de *organizar* e *racionalizar* o trabalho, com base na análise dos tempos e movimentos dos trabalhadores no processo de produção, visando tornar ainda mais rigorosos a separação entre concepção e execução das tarefas e o controle sobre o trabalhador. O fordismo foi um sistema de produção em massa (organizado no início do século XX) com base na padronização e simplificação das tarefas e na intensificação do ritmo do trabalho mediante incentivos salariais e uma inovação técnica: a esteira rolante. No Brasil, as indústrias automobilísticas, de eletrodomésticos, de peças e de base (siderurgia, petroquímica) são exemplos de setores em que o taylorismo-fordismo se faz presente.

Já os sistemas flexíveis de produção têm como características gerais a produção de acordo com a demanda, a diminuição da quantidade de funcionários contratados, a

concentração de funções nas mãos de um mesmo funcionário (multifuncionalidade) e o barateamento do custo da força de trabalho. Os trabalhadores são responsabilizados pela qualidade dos produtos e serviços. Com a informatização de alguns setores produtivos, crescem o desemprego estrutural e a exigência com relação à formação do trabalhador (que em geral acaba sendo custeada por ele mesmo) e reduzem-se os direitos trabalhistas a ele garantidos, bem como a quantidade de tempo livre que ele dispõe. As autoras tratam um pouco do crescimento do teletrabalho, e fazem uma ressalva:

É importante ressaltar que o teletrabalho é mais comum em ocupações ligadas ao trabalho intelectual, em geral executado pelas classes médias e altas da sociedade brasileira. Ele pressupõe que o trabalhador tenha infraestrutura em sua casa, como internet via banda larga e um computador pessoal dedicado ao trabalho, além do domínio da língua escrita e de recursos da informática (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.104).

Na contemporaneidade, o aumento do desemprego, segundo o livro, tem a ver com a mecanização e a informatização de diversos setores da economia, mas também com as políticas neoliberais, que levaram, de modo geral, à redução do número de trabalhadores efetivos (com contratos por tempo indeterminado e carteira assinada) e ao crescimento da informalidade, com trabalhadores à margem das garantias de proteção e benefícios. Na década de 1990, houve também um aumento do trabalho atípico (fora dos moldes da CLT) na forma de trabalho precário executado por terceirizados, temporários etc.

No Brasil, as ideias neoliberais passaram a ter influência nas políticas governamentais na década de 1990, inaugurando um novo padrão de desenvolvimento capitalista identificado principalmente com um conjunto de medidas econômicas, como a redução da atividade econômica do Estado (por meio da privatização de empresas estatais), a abertura comercial, a reestruturação das políticas sociais e a desregulamentação financeira e do mercado de trabalho (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.99).

Ainda persistem antigas formas de discriminação e desigualdade no mundo do trabalho. O mercado de trabalho é seletivo pela escolarização e pela qualificação dos trabalhadores, mas também em termos étnico-raciais e de gênero. Sobre as mulheres, o texto diz que além das desvantagens na remuneração e da maior incidência de desemprego nesse grupo, elas também enfrentam o problema da dupla (ou tripla) jornada de trabalho. Além disso, ainda há uma feminização de certas profissões: trabalhadoras domésticas, enfermeiras, profissionais responsáveis pelo atendimento ao público, cuidadoras de crianças e idosos.<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> “Habilidades como coordenação motora fina, paciência, concentração, boa observação, dedicação, atenção e exercício simultâneo de várias tarefas são tradicionalmente atribuídas às mulheres, como se fossem características do gênero feminino. Isso é um mito, uma vez que tais habilidades podem ser desenvolvidas por qualquer um e foram adquiridas nas relações sociais históricas entre homens e mulheres” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.113).

A distinção entre “trabalho feminino” e “trabalho masculino” tem pelo menos duas consequências: pagamentos mais baixos para as profissões predominantemente exercidas por mulheres e a pouca incidência das mesmas em cargos de direção das empresas.

Os negros, por sua vez, estão mais sujeitos ao desemprego, permanecem mais tempo em busca de trabalho e costumam ocupar postos de menor prestígio nas empresas, o que tem como consequência uma menor remuneração se comparados aos brancos.

Em função da pobreza de parte dessas famílias, a entrada dos jovens no mercado de trabalho costuma ser precoce, dificultando a conclusão dos estudos de nível básico e o ingresso no ensino superior ou em cursos de qualificação. Em razão do trabalho precário exercido, muitas vezes informal, os negros precisam permanecer mais tempo trabalhando devido aos entraves para obter o direito de aposentadoria (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.114).

O capítulo mostra, com base em dados trazidos por Marcio Pochmann, que a discriminação dos negros ocorre também no que diz respeito à parcela dos trabalhadores com maior remuneração: entre 1992 e 2002, a taxa de desemprego entre os negros de renda alta aumentou 68%, enquanto entre os brancos ela aumentou apenas 46,2%. Isto ocorreu, provavelmente, porque em um contexto de escassez de empregos especializados, o preconceito racial atuou como requisito decisivo na contratação de profissionais. Como os negros são historicamente identificados com o trabalho braçal e precário, eles são os primeiros a serem demitidos dos empregos mais rentáveis.

Uma questão recorrente na Sociologia do trabalho do final do século XX e início do século XXI é trazida pelas autoras: o trabalho ainda é central na vida em sociedade contemporânea?<sup>119</sup> O livro contrapõe dois autores importantes no debate: Jürgen Habermas e Ricardo Antunes. Enquanto o primeiro defende que os conceitos de trabalho e capital têm perdido espaço para outros, como informação e conhecimento, o segundo considera que o trabalho ainda é essencial para a organização da sociedade, pois produz riqueza, apropriada pelos capitalistas, e sentido simbólico para os trabalhadores.

A posição de Antunes é corroborada: “a sociedade contemporânea continua se estruturando, em boa medida, pelo trabalho organizado socialmente” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.105). Porém, persiste a preocupação com o futuro do trabalho:

Basta notar a diminuição do número de trabalhadores formais em um mundo em que a população dobrou em pouco mais de 20 anos, para se ter uma ideia do cenário atual. Enquanto o tempo de trabalho se estende para alguns poucos trabalhadores multifuncionais, milhões de outros indivíduos ficam desempregados. De que viverão

---

<sup>119</sup> Em *Sociologia para o Ensino Médio* a questão é: “A sociedade salarial está no fim?” Destaca-se, a partir de Robert Castel, o surgimento de uma nova sociedade, “na qual o trabalho e a previdência já não significam segurança, o que causa transtornos terríveis em termos sociais e individuais” (TOMAZI, 2013, p.67). A crise da sociedade salarial é diagnosticada a partir de quatro aspectos que parecem estar se generalizando no mundo: a desestabilização dos estáveis, a precariedade do trabalho, o déficit de lugares e a qualificação do emprego.



as pessoas que não encontrarão emprego quando os sistemas flexíveis do trabalho predominarem? (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.106).

Nesse contexto econômico e social, os sindicatos têm grandes desafios, tais como:

combinar estratégias de proteção do emprego e melhoria das condições de trabalho; responder ao cenário de flexibilidade e estimular a construção de identidades coletivas; posicionar-se com relação à reestruturação produtiva e garantir a negociação coletiva, ou seja, a regulação conjunta, entre empresários e trabalhadores, dos termos e das condições do emprego (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.108).

O capítulo 5 – *A cultura e suas transformações* – analisa a cultura como produção social de bens materiais e simbólicos. É a parte do livro em que as autoras mais utilizam as contribuições da Antropologia. Há uma discussão sobre o conceito de civilização e sobre a formação de identidades culturais, bem como sobre as culturas na globalização. Ideologia e indústria cultural também são tratadas no capítulo. Há uma forte tendência a utilizar os conceitos da Antropologia e da Sociologia para desenvolver no aluno “um olhar que respeita a alteridade e recusa o etnocentrismo” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.343).

A cultura constitui-se de elementos materiais, espirituais (ou imateriais) e sociais: o conjunto de técnicas, conhecimentos e crenças de cada sociedade ou de grupos específicos que a integram. É o modo de ser e de viver das pessoas, que inclui a maneira como trabalham, as tradições linguísticas que seguem, os hábitos alimentares que cultivam, os valores que prezam etc. A cultura é tudo aquilo que nós aprendemos com nossos antepassados e que praticamos e transformamos com o tempo. O conceito pode ser resumido em três axiomas:

- A cultura é uma característica do ser humano como ser social;
- A cultura é adquirida, um comportamento aprendido, como um patrimônio social;
- Por meio da cultura se estabelece uma parte da relação ser humano-sociedade-mundo (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013).

O conceito de civilização é entendido em sentido amplo como uma situação de desenvolvimento histórico-social e implica a noção de progresso amparado em mudanças de costumes e no domínio técnico-científico. Norbert Elias, por exemplo, entende a civilização como “a consciência que as sociedades ocidentais têm em relação a si próprias, ou seja, um termo que designa as alterações especificamente ocidentais em dimensões de relacionamento e criatividade, como os costumes, a tecnologia e o conhecimento científico” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.124).

Após apresentar os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural, o capítulo discute as bases da ideologia racista. O etnocentrismo, segundo as autoras, leva ao racismo e ao preconceito. A discriminação e a desvalorização das culturas específicas de outros grupos sociais podem desencadear processos de exclusão e de não reconhecimento de direitos.

Para justificar o domínio imperialista das nações europeias sobre as populações de outros continentes, criaram-se, a partir do século XIX, ideologias pretensamente científicas sobre as diferenças entre os povos. O evolucionismo social construiu uma escala de valorização das sociedades que ia da barbárie à perfeição (civilização), como se a humanidade estivesse em estágios desiguais de desenvolvimento e os europeus tivessem a missão de “civilizar” os demais povos. Os darwinistas sociais apropriaram-se da teoria da seleção natural das espécies para aplicá-la à humanidade, determinando que apenas os mais fortes (os civilizados) sobreviveriam. O arianismo e as teorias eugênicas acreditavam em diferenças biológicas entre as etnias e pregavam a “pureza racial”, alegando a superioridade física, moral e cultural dos europeus. Seus ideólogos defendiam medidas que iam da esterilização de povos considerados inferiores até a execução em massa dos mesmos.<sup>120</sup>

São muitos os processos que levam à formação das identidades culturais dos grupos, que se configuram principalmente pelo compartilhamento de referenciais comuns, com base nas experiências vividas e na consciência de pertencer a uma coletividade. As diversas culturas têm passado historicamente por processos de dominação, por contatos que estabeleceram entre si, resultando em difusão e assimilação cultural. O grupo reforça e preserva sua identidade cultural mediante a resistência que oferece aos que tentam dominá-lo ou impor novos padrões.

O capítulo se desenvolve na direção da apresentação de formas culturais alternativas, como o movimento hip hop, o movimento punk e os hippies. Mediante formas de expressão diferenciadas, esses grupos manifestam sua resistência, o seu protesto e reafirmam suas diferenças. As minorias sociais – destituídas de poder – manifestam-se também por meio de culturas alternativas. Outras formas de diversidade cultural são as diferenças regionais e o sincretismo religioso, tão comum no Brasil.

As autoras têm a preocupação de estabelecer uma relação entre hábitos culturais, meios de comunicação de massa e indústria cultural (conceito vinculado a Adorno e Horkheimer). Os meios de comunicação de massa influenciam os hábitos culturais por meio da veiculação e associação de imagens de certos produtos e comportamentos. Embora exista uma tendência à homogeneização dos hábitos culturais, ela não é total nem duradoura, pois

---

<sup>120</sup> Note-se que o argumento relaciona cultura com ideologia, conceito que é explicado em um box. Pensando com Marx e Engels, as autoras observam que a ideologia “sustenta a dominação social, estudada no capítulo 1, porque ela explica o fato de a sociedade ser de um modo e não de outro, valendo-se de justificativas convenientes aos que ocupam postos de mando. Com isso, ela facilita a aceitação dessa realidade desigual, legítima determinadas posições políticas e justifica práticas sociais que reproduzem as relações de dominação” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.130).

está limitada a determinados segmentos sociais, dependendo de recursos materiais, renda e equipamentos disponíveis. Da perspectiva analítica da Teoria Crítica, a indústria cultural dissemina hábitos de consumo porque os meios de comunicação de massa tornam os produtos culturais mercadoria. Isso estimula o público a esperar pelos próximos lançamentos (de músicas, filmes etc.) que se tornam bens rapidamente obsoletos.

Chama a atenção a noção de “etnocentrismo às avessas” que aparece na seção que discute a cultura mundializada:

A nova configuração da cultura transnacionalizada, por ultrapassar fronteiras, aproxima grupos distantes geograficamente, mas também aprofunda distâncias sociais pela desigualdade no acesso a bens materiais e simbólicos. São múltiplos os processos socioculturais que atravessam territórios e oceanos, mesclando culturas. Assim, modos de ser, agir, sentir, pensar e imaginar já não se encontram distantes, provocando um “etnocentrismo às avessas”, segundo o sociólogo Renato Ortiz. Chamamos contradições sociais às divergências e contraposições existentes nas relações sociais dentro da sociedade capitalista (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.143).

O capítulo 6 – *Sociedade e religião* – apresenta a religião como um importante fenômeno social na história. O texto passa pelos clássicos (Comte, Durkheim, Weber e Marx) e explica o modo como cada um deles compreendeu o papel das práticas e instituições religiosas para as relações sociais, culturais e de poder. Discute também a religiosidade no Brasil e as relações entre modernidade e religião, fundamentalismo e globalização, guerra e conflitos religiosos.

As autoras, baseadas em Geertz, explicam que a religião “é uma das dimensões da cultura, consistindo em um sistema de símbolos que propiciam intensas motivações aos indivíduos”. A existência social da religião “tem por base a vontade de crer das pessoas e a construção de uma manifestação coletiva vinda dessa crença” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.151; grifo do original).

Os autores clássicos da Sociologia tiveram visões bastante heterogêneas entre si no que diz respeito à religião, embora todos considerassem que a mesma tinha um papel importante nas relações sociais. Weber acreditava na força das ideias e dos valores para as mudanças sociais (aqui o livro estabelece a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo) e Durkheim considerava a religião um grande fator de coesão social nas sociedades pré-capitalistas (com a industrialização e urbanização, ela ainda estava na base do sistema de direito e normas sociais). Marx pensou a religião enquanto ideologia responsável por criar conformismo e alienação. Todos esses autores tinham em comum a ideia de que, na modernidade, a religião estaria em declínio. Isto fica claro, principalmente, a partir das noções de secularização e desencantamento do mundo, presentes na obra de Weber:

A esse processo de declínio do poder da religião nas diferentes dimensões da vida social, que passa a ser explicada também pela ciência, Weber denominou secularização. A secularização é a passagem de fenômenos que até então eram do domínio religioso ou sagrado para a esfera mundana, ou seja, de certas representações sociais do mundo e do lugar do homem no mundo deixam de ser sagradas ou místicas e ganham uma explicação racional, científica e técnica (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.154-155).

A expressão “desencantamento do mundo”, que consiste no movimento pelo qual a esfera do sagrado vai sendo invadida por manifestações profanas e explicações racionais, foi cunhada por Max Weber em sua análise sobre as relações entre religião e modernidade (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, p.156).

Discordando da posição dos clássicos sobre o declínio das religiões, o livro traz as contribuições do sociólogo Renato Ortiz. Para ele, tanto o crescimento dos fundamentalismos religiosos como o nascimento de novas religiões não denotam que vivemos um retorno ao sagrado, pois a religião nunca saiu de cena. Porém, o que de fato ocorreu foi a mudança de seu papel nas sociedades modernas e a abertura destas à pluralidade de religiões, à multirreligiosidade.

Após os atentados de 11 de setembro, tem se fortalecido a ideia segundo a qual a religião é a principal culpada pela ocorrência de vários conflitos no mundo. Esta é uma tese que, segundo o livro, deve ser problematizada. De fato, a religião teve seu papel em inúmeros conflitos ao longo da história. Porém, nos últimos anos, a participação de grupos fundamentalistas islâmicos em alguns episódios tem servido para que a grande mídia – baseada em posturas etnocêntricas – faça generalizações infundadas, porque não levam em consideração a influência de fatores econômicos e políticos, por exemplo.

As autoras relacionam globalização com fundamentalismo religioso. A tendência à homogeneização promovida pela globalização em seu modelo vigente leva a religião a exercer um papel de resistência, por ser intimamente ligada à identidade dos grupos sociais. Tanto Giddens quanto Bauman identificam o fundamentalismo religioso como uma interpretação literal dos preceitos e valores religiosos (que acaba levando a atitudes de rejeição ao diferente ou discordante). A globalização capitalista, por não ter conseguido resolver questões fundamentais, como as desigualdades sociais e a marginalização, acabou abrindo espaço para o fundamentalismo religioso.

Após trazer dados sobre o último Censo do IBGE sobre a filiação religiosa dos brasileiros, destacando, entre outras coisas, a redução do número de católicos, tal como faz *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, o livro passa a pensar a relação entre Estado, religião e sociedade no Brasil. É ressaltado o fato de o Estado brasileiro ser laico, isto é,

independente, não submetido aos desígnios de qualquer confissão religiosa. A sociedade brasileira, por sua vez, é marcada pelo sincretismo religioso:

É recorrente a fala de que o Brasil é um país em que o sincretismo religioso está muito presente, ou seja, no qual elementos de cultos e doutrinas diferentes se combinam e são reinterpretados. Para o antropólogo e sociólogo francês radicado no Brasil Pierre Sanchis (1928-), o sincretismo não é próprio do campo da religião, mas sim da cultura, e se dá no interior de uma relação desigual entre duas culturas ou duas religiões. Essa desigualdade é consequência de relações históricas de dominação de classe, dominação política ou hegemonia cultural, em que elementos de uma religião subjugada ou discriminada são incorporados às práticas religiosas dominantes. Assim sendo, é preciso considerar a diferença entre declarações de identidade (associadas à instituição religiosa), em geral captadas pelo Censo, e declarações de convicções (associadas à vivência e às crenças dos indivíduos) (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.165).

A tendência atual é de secularização do Estado, ou seja, a separação entre as esferas religiosa e governamental. Ao mesmo tempo, como em muitas outras nações, o Estado teve seu papel reduzido pelas políticas neoliberais. Assim, algumas instituições religiosas tomam para si tarefas de assistência social, mantendo sua importância como instituição social no âmbito comunitário.

O capítulo 7 – *Cidadania, política e Estado* – é o que mais traz conteúdos da Ciência Política, área que, segundo a resenha presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015, “ficou menos evidente ao longo da obra” (BRASIL, 2014, p.33).

O capítulo se inicia com a citação de um trecho de um artigo de Herbert de Souza (o Betinho). Nele, o autor afirma que todos “podem e devem comer, trabalhar e obter renda digna, ter escola, saúde, saneamento básico, educação, acesso à cultura” (SOUZA apud ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.172). A ideia é mostrar que “a cidadania é fruto da conquista de direitos que possam levar a sociedade a se tornar mais igualitária” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.172).<sup>121</sup>

O repertório de conceitos e temas trabalhados no capítulo inclui a distinção entre direitos civis, políticos e sociais (Marshall), a cidadania regulada (W. G. dos Santos), o conceito de poder (em Weber e Foucault), a divisão dos poderes (Montesquieu), os partidos políticos, o clientelismo, o autoritarismo, o totalitarismo, as políticas sociais, o governo, o Estado e a sociedade civil (em Hobbes, Locke e Rousseau).

As autoras mobilizam informações históricas para demonstrar que a questão da cidadania esteve ligada à vida autônoma das cidades e à ascensão da burguesia e avançou por

---

<sup>121</sup> Herbert de Souza é sociólogo. Porém, não aparece nos livros didáticos de Sociologia nesta condição, e sim como o homem que projetou e coordenou a *Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida* (cf. BOMENY et al, 2013, p.289-290). O aluno que quiser saber mais sobre o trabalho científico do autor terá que procurar outras fontes.

meio das lutas populares. Citam, por exemplo, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789 e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948. Enfatizam a relação entre cidadania e condição de trabalhador assalariado no século XIX em diante, observando que a defesa dos direitos inalienáveis do ser humano inclui o acesso ao trabalho porque este garante a sobrevivência dos indivíduos em nossa sociedade.

Apenas no século XX o fato de “ter salário” passou a ser requisito de cidadania e de acesso ao consumo. Na sociedade industrial moderna, a condição de assalariado se tornou uma vantagem, permitindo o acesso ao consumo, por exemplo. A obtenção de alguns direitos foi decisiva nesse processo, como o direito ao trabalho, à greve, à livre organização dos trabalhadores, tanto em sindicatos, associações e grêmios, quanto na articulação em vários níveis – local, regional, nacional (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.175).

O livro observa que para que haja cidadania plena é preciso que os direitos sociais venham acompanhados dos direitos civis e políticos, algo que não aconteceu ao longo da história do Brasil. Mesmo no período após a independência, por exemplo, “só era considerado ‘senhor-cidadão’ aquele que controlava terras, possuía escravos e detinha poder político local” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.179). O estabelecimento dos primeiros direitos civis (de propriedade, de ir e vir, de acesso à justiça etc.) aos pobres dependia dos favores dos donos de terras. Em outro contexto, o governo Vargas ampliou os direitos sociais dos trabalhadores com profissões regulamentadas, mas restringiu os direitos civis e políticos. Após a promulgação da Constituição de 1988, houve avanços significativos.

Apenas com a Constituição de 1988 foram ampliados os direitos para aqueles que estão fora da contratação formal de trabalho, como é o caso do acesso à saúde pública. Mais recentemente, outras políticas sociais voltadas a esses grupos foram implementadas, como o Bolsa Família (que transfere renda a famílias consideradas extremamente pobres) e a criação da categoria de microempreendedor individual (que formaliza trabalhadores autônomos, como pipoqueiros, vendedores ambulantes, etc.). Ainda há muitas categorias excluídas deste processo, como a das pessoas que exercem prostituição – que, embora não seja proibida no país, não é regulamentada (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.181).

As autoras restringem, inicialmente, o exercício da política ao diálogo, ao uso da palavra, da persuasão. E procuram mostrar que é por meio da política que os desprovidos de direitos e benefícios podem mudar a sociedade. Nesta perspectiva, o uso da força só aparece quando os meios políticos não estão disponíveis. Porém, mais à frente esta afirmação será negada, no trecho em que Maquiavel é citado, mostrando que, em muitos casos, a força é um dos meios da política: “Embora aconselhe ao soberano que se faça temido pelos governados (*inclusive com o uso da força*), Maquiavel adverte que ele não pode ser odiado. Vê-se então, desde essa época, a ideia de que, para aceitar a dominação, a sociedade precisa considerá-la legítima” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.187; grifo meu).

Nenhum dos autores citados no quadro “Interpretações sobre a natureza do Estado” (Marx, Engels, Weber, Gramsci, Althusser, Poulantzas e Ianni) sustentaria a ideia de que a política se manifesta apenas pelo exercício do diálogo. Aliás, nem as próprias autoras, que citam muitos exemplos em contrário, sendo os mais claros os dos regimes autoritários e totalitários:

Os totalitarismos ganham espaço em momentos de grave crise, como nos anos 1930, em que o capitalismo liberal caiu em descrédito. *Nas experiências históricas desse tipo de regime, além de uma ideologia oficial, se constituía uma forte polícia política de controle social, visando garantir a existência de um partido único e a censura e repressão de qualquer forma de opinião que se opusesse aos governantes.* Partido e Estado, portanto, se confundiam com o objetivo de controlar as massas pelos meios de comunicação e da propaganda político-doutrinária. O fascismo italiano (1922-1944) e o nazismo alemão (nacional-socialismo, 1933-1945) são exemplos de regimes políticos totalitários (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.195; grifos meus).

Na realidade, o principal argumento do texto é o de que a política não se restringe às disputas pelo poder no âmbito do Estado. O cotidiano também é permeado por questões políticas: no trabalho, na escola, no bairro. O ser humano, como *animal político* (Aristóteles) está sempre buscando mudar sua realidade. Por outro lado, Estado e governo também são diferenciados. Enquanto o Estado é a nação politicamente organizada, a instituição duradoura que centraliza a administração da coisa pública, os governos são os grupos que ocupam temporariamente o aparelho de Estado, gerindo-o.

O capítulo 8 – *Movimentos sociais* – analisa o surgimento dos movimentos sociais, enfatizando a relação que estes têm com o combate à pobreza, à exclusão social e às desigualdades. As autoras retomam o tema da cidadania e da política, destacando que os movimentos sociais são sujeitos que buscam modificar a ação do Estado e a constituição dos direitos de cidadania.

Após definir um movimento social<sup>122</sup> como aquele que “se afirma por mobilizar um grupo ou uma coletividade em uma luta contra um adversário e pelo controle da mudança social” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.200), o livro faz uma diferenciação entre este e uma ação coletiva:

Uma ação coletiva caracteriza-se, sim, por um conjunto de ações empreendidas por grupos ou categorias sociais (em circunstâncias adversas ou não). Para que ela seja considerada um movimento social, porém, outro elemento é indispensável: o objetivo de alcançar um fim específico com intenção de transformar a realidade (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.200).

---

<sup>122</sup> Movimentos sociais são sempre, na perspectiva das autoras, “contrários a ordens sociais vigentes” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.205).

Essa definição exclui da categoria de movimentos sociais os lobistas de um Parlamento, as torcidas organizadas e as gangues de rua, pois não basta a ação de um conjunto de pessoas para que exista um movimento social.

É preciso que essa ação seja organizada por indivíduos ou grupos que, de certa forma, visem a uma finalidade como, por exemplo, combater as desigualdades e a discriminação relacionadas às diferenças de renda, gênero, etnia ou país de origem. Dessa forma, a consciência dos problemas sociais, adquirida coletivamente e em contínua difusão entre os indivíduos, é uma das principais características de um movimento social (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.201).

Seguindo Alain Tourane, as autoras explicam que os movimentos sociais combinam três princípios: de *identidade* (lutamos em nome de quem?), de *oposição* (lutamos contra quem?) e de *totalidade* (lutamos por quê?).<sup>123</sup>

Os movimentos sociais foram importantes no processo de redemocratização do Brasil. No contexto ditatorial – em que a oposição era reprimida, as políticas econômicas aumentavam a concentração de renda, as cidades cresciam de modo desordenado, os trabalhadores sofriam com o arrocho salarial – muitos indivíduos e grupos sociais passaram a se organizar para reivindicar seus direitos. Vários movimentos sociais urbanos, rurais e de minorias surgiram para contestar tanto o sistema político quanto o uso do Estado como instrumento de grupos privilegiados.

Em períodos anteriores da história da sociedade brasileira, os indivíduos tinham de se submeter às trocas de favores para obter benefícios. A atuação dos movimentos sociais também foi de suma importância para reconhecer que moradia, acesso à saúde, à educação, à infraestrutura urbana são direitos do cidadão a serem assegurados por políticas públicas instituídas pelo Estado.

Os temas da globalização e do neoliberalismo reaparecem. O Estado moderno, que de certo modo foi um elemento de estruturação dos direitos dos cidadãos (via garantias trabalhistas e serviços públicos) passou por uma reestruturação nas últimas três décadas do século XX: foi o período de vigência do “Estado mínimo”. Na lógica da redução do Estado, caberia a este apenas criar as condições favoráveis à estabilidade financeira e monetária, com políticas contra a inflação e de controle da moeda circulante. Com as privatizações, a redução dos gastos públicos com serviços sociais e previdência, e o controle dos salários, o Estado deixou de ser instituição mediadora da cidadania, reduzindo seu papel em favor do bem

---

<sup>123</sup> As autoras observam que os movimentos sociais não pretendem conquistar o poder do Estado, tendo apenas o objetivo de “tornar públicas suas reivindicações (com ou sem o uso da violência), o que pode levar a uma confrontação com as autoridades públicas” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.204). Esta afirmação, de ordem geral, não se encaixa na própria descrição que o livro faz dos movimentos operários de cunho socialista, inspirados no marxismo (cf. ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.201).



comum. Isto, segundo as autoras, resultou na ampliação da pobreza e da exclusão social na América Latina, levando à reação da sociedade por meio de movimentos sociais.

Os movimentos sociais se apresentam na era da globalização de forma muito heterogênea: estudantes, grupos étnicos, ambientalistas etc. A luta contra a desigualdade e pelo respeito às condições de cidadania e igualdade seguem atuais. Porém, a partir da segunda metade do século XX cresceram os movimentos que defendem a autonomia individual e o respeito à identidade e que respondem menos a demandas gerais e mais a específicas. No contexto da globalização, emergiram também movimentos de resistência à dominação do mercado sobre as outras esferas da vida. Isso fica claro na organização do Fórum Social Mundial. Também está em jogo a construção de uma identidade cultural, pois quando os indivíduos reconhecem e partilham entre si interesses, necessidades e visões de mundo, tendem a se mobilizar coletivamente para buscar as mudanças sociais pretendidas.

Seguindo Robert Castel, as autoras trabalham com o conceito de exclusão social, relacionando-o com a “nova pobreza”: aquela que atinge àqueles considerados “inúteis”, “descartáveis”. “Trata-se de indivíduos e grupos que são “desligados” do sistema capitalista, mas que continuam dependentes de sua dinâmica” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.215). Se de um lado encontramos indivíduos que usufruem das riquezas produzidas socialmente, de outro há indivíduos mantidos à margem dos direitos sociais e de acesso aos bens e oportunidades. Estes se encontram impossibilitados de usufruir daquilo que produziram com seu trabalho ou mesmo da própria oportunidade de trabalhar. Na contemporaneidade, a exclusão tecnológica e dos meios de comunicação e de informação somam-se às outras formas de exclusão que vêm de longa data.

O capítulo 9 – *Educação, escola e transformação social* – trata de um tema pouco explorado nos livros didáticos de Sociologia: a educação, definida como o “processo de mediação de cultura e conhecimento” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.224). Primeiro, analisa a escola como uma instituição social e a educação como um processo social. Ambas (escola e educação) tendem a se desenvolver de acordo com as condições sociais de cada época e cultura. Se a educação (formal) era restrita a certos grupos sociais até o século XIX, no século XX desenvolve-se o princípio de sua universalização. Em seguida, o capítulo trata da educação como direito e reflete sobre seus problemas no Brasil.

Seguindo Durkheim, as autoras resumem algumas características comuns a qualquer processo educacional:

- a educação é um fenômeno múltiplo, que atende à heterogeneidade das condições sociais existentes em épocas e culturas diversas;
- a educação é um processo socializador por definição;
- cada sociedade elabora sua própria sistematização da educação, direcionada a diferentes segmentos da população;
- a educação implica a ação de adultos sobre gerações mais novas, transmitindo-lhes conhecimentos e comportamentos compatíveis com os valores de determinada sociedade. Nesse processo interativo surgem também resistências e adaptações;
- a mediação de conhecimento pelo processo educativo objetiva desenvolver capacidades do ser humano;
- a educação e a escola tendem a se confundir, embora a educação aconteça também na família, no trabalho e em outros ambientes de socialização (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.224-225).

O livro traz elementos para a compreensão da análise da escola desenvolvida por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, o sistema educacional se vincula aos valores e padrões culturais das classes dominantes, pois os reproduz como “corretos” ou “legítimos”. A aceitação desses padrões de conhecimento e comportamento pela sociedade faz com que aqueles que os dominam possuam vantagens sociais, políticas e financeiras. Portanto, os filhos dos membros das classes dominantes se encontram em condição de vantagem em relação aos demais, pois são desde cedo educados pelos padrões da chamada cultura legítima.

Os que não possuem esse capital cultural são vítimas da violência simbólica: uma imposição dos valores da classe dominante como corretos e necessários. Um exemplo disso ocorre com o uso da linguagem. A variedade linguística falada, o emprego de certas palavras e a forma de construir frases podem resultar em vantagens na posição ocupada pelos indivíduos na estrutura da sociedade. “Dominar a cultura ‘legítima’ resulta em vantagens sociais, políticas e também financeiras. Por esse motivo, o domínio da cultura legítima é chamado por Bourdieu capital cultural” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.232).

Quais são os desafios da educação brasileira neste início de século XXI? Um deles é a inclusão social. Para as autoras, há evidências de que não existe inclusão social na educação brasileira: a diferença de qualidade entre as escolas públicas e particulares; o alto nível de evasão escolar entre os jovens de baixa renda, que muitas vezes se veem obrigados a trabalhar precocemente; a dificuldade de os alunos da escola pública ingressarem em boas universidades etc. Dentre os dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) trazidos no capítulo, cito os seguintes: em 2008 a taxa de alfabetização no Brasil era de 90% (em 1992 era de 82,8%). Houve, portanto um avanço. Porém:

(...) a diferença entre as taxas de alfabetização de brancos e de pretos e pardos persiste, ainda que tenha sido reduzida no período analisado. Em 1992, 89,4% dos brancos eram alfabetizados, enquanto pretos e pardos somados chegavam a 73,4%; em 2008, o índice de alfabetização entre os brancos era de 93,8%, enquanto era de 86,4% entre os pretos e pardos (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.241).

Há de se observar também que a metodologia do IBGE é criticada por muitos por não avaliar o analfabetismo funcional: a incapacidade de a pessoa utilizar plenamente a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas em seu cotidiano.

O indicador de Alfabetismo funcional (Inaf), elaborado por instituições não governamentais mediante amostragem, com base em testes e entrevistas registrou que 27% da população brasileira (ou seja, mais de ¼) encontrava-se funcionalmente analfabeta no final da primeira década deste século (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.241).

O capítulo 10 – *Juventude: uma invenção da sociedade* – tem como intenção demonstrar que a definição de juventude é socialmente construída, mudando conforme a época, a sociedade e a classe social. Aborda também as representações sociais da juventude, questões referentes à educação, aos problemas sociais, aos conflitos de gerações e de outras ordens vividos pelos jovens na contemporaneidade.<sup>124</sup>

Inicialmente, vale destacar o conceito de juventude, que “diz respeito a uma condição social transitória associada a aspectos do desenvolvimento biológico e emocional do ser humano, além de variáveis constituídas culturalmente e que ocorrem em determinado período da vida” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.248).

As características atribuídas aos jovens em nossa sociedade não são universais. Não se pode falar em juventude e sim em juventudes, visto que esse conceito depende do contexto em que os jovens se inserem, variando entre culturas e épocas diferentes. Fatores como etnia, gênero e classe social também são importantes.

Seguindo a socióloga Helena Abramo, as autoras explicam que a noção de condição juvenil procura dar conta dessas variações. É o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, referido a uma dimensão histórico-geracional. A situação juvenil, por sua vez, diz respeito à maneira como tal condição juvenil é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais (de classe, gênero, etnia).

A condição juvenil contemporânea, fruto das transformações econômicas e sociais das últimas quatro décadas, tem algumas características básicas, segundo a cientista política Maria Teresa Kerbauy:

---

<sup>124</sup> *Sociologia* é o único dos seis livros didáticos aprovados no PNLD/2015 que aborda este tema, assim como educação e família, em um capítulo específico. As autoras consideram que “distinguir e trabalhar com as concepções de condição juvenil e de situação juvenil pode se revelar uma boa estratégia para abordar o assunto juventude” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.363 do MP).

- o encurtamento da infância pela antecipação da adolescência, contraposto a uma maior duração da juventude (que se prolonga, muitas vezes, para depois dos 30 anos);
- a dificuldade que o jovem enfrenta para entrar no mundo adulto, devido à fragilidade de instituições como a família e a escola e às adversidades em ingressar e se firmar no mercado de trabalho<sup>125</sup>;
- a influência dos meios de comunicação na formação de uma cultura juvenil, em conformidade com as exigências postas pela sociedade globalizada (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.265).

Um sociólogo que tem destaque no capítulo é Karl Mannheim, precursor da Sociologia da Juventude. Ele mostrou que a juventude tem significados diferentes conforme o Estado ou a sociedade. A ideia da juventude como necessariamente contestadora é equivocada, pois não há uma única forma de pensar e agir entre aqueles que estão em uma determinada faixa etária. As autoras citam o caso da juventude nazista. Porém, Mannheim reconhece que por não estarem completamente adaptados ao *status quo*, os jovens teriam um potencial para revitalizar a ordem social.

O capítulo 11 – *O ambiente como questão global* – aborda as questões ambientais contemporâneas a partir de temas como sociedade de risco, ação humana, consumismo, diferenciação entre cultura e natureza e desenvolvimento sustentável.

O livro enfatiza que nas sociedades ocidentais contemporâneas o princípio da razão levou a consideração de que o homem não pertence à natureza. As relações de produção capitalistas, por sua vez, mercantilizaram e instrumentalizaram a natureza e as relações humanas, tendo como consequência a degradação ambiental. O ser humano aliena-se e desenvolve uma relação de estranhamento com a natureza, o que também tem provocado conflitos sociais, desagregação de comunidades e desorganização social. Estamos indo em direção a uma “sociedade de risco” (o conceito é de Ulrich Beck), na qual os bens coletivos não estão mais garantidos:

Ou seja, a produção social das riquezas é acompanhada pela produção de riscos sociais e ambientais. Viver em uma sociedade de risco implica viver uma era de incertezas. Cada vez mais há dificuldades de prever com segurança as reais ameaças provocadas pelo desenvolvimento e aplicação extensiva de novas tecnologias e descobertas científicas que, a serviço de interesses econômicos, podem alterar para sempre a vida no planeta, dificultando a sobrevivência humana (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.277).

Uma das características dos riscos produzidos, que são diferentes dos riscos naturais (como maremotos, erupções vulcânicas e terremotos), está na dificuldade tanto em impor

---

<sup>125</sup> Sobre o Brasil, as autoras afirmam: “No Brasil, de acordo com dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) de 2011, os jovens entre 18 e 24 anos de idade representam um terço da população desocupada. Além disso, 35,1% dos desocupados no período nunca havia trabalhado anteriormente” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.267).

limites e controle aos desdobramentos de ações prejudiciais como em responsabilizar os agentes e as organizações que provocam os danos.

É apresentada uma discussão sobre o paradigma do crescimento verde, no qual a ciência e a tecnologia seriam usadas conjuntamente pelas comunidades e pelos governos para o desenvolvimento sustentável social e ambientalmente. Os principais objetivos desse paradigma são a proteção dos ecossistemas, a redução do consumo de energia e de matérias-primas e da produção de lixo, e a geração de renda dentro das próprias comunidades, entre outras medidas. A criação de “empregos verdes”, segundo as autoras, é uma questão importante:

Estes ocorrem nos setores agrícola, industrial, de pesquisa e desenvolvimento (P&D), administrativo e de serviços, no sentido de preservar e restaurar a qualidade do meio ambiente. Os defensores dos “empregos verdes” argumentam que eles ajudam a proteger os ecossistemas e a biodiversidade; reduzem o consumo de energia, materiais e água mediante a utilização de estratégias de alta eficácia; minimizam ou evitam a geração de todas as formas de lixo e poluição (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.290).

No final, há uma menção ao fenômeno do “racismo ambiental”, “que ocorre quando certas populações, em especial as não brancas, são afetadas desproporcionalmente por mudanças ambientais” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p.288). Uma variação desse processo é o *dumping* ecológico (a instalação de filiais de empresas poluidoras de determinados países em outros, com legislações ambientais menos rígidas). O livro explica ainda outros termos aplicados a esses efeitos, tais como “dívida ecológica”, “invasões ecológicas” e “ambientalismo da pobreza”.

## **4.2. Sociologia em Movimento**

*Sociologia em Movimento* foi escrito por “mãos calejadas pela prática docente” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.3). Todos os dezenove autores têm experiência no Ensino Médio, sendo a maioria deles professores (ou ex-professores) do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.<sup>126</sup>

O complexo processo de construção de um livro didático que conjuga as múltiplas experiências dos autores com o Ensino Básico, resultou em uma obra que contém 400 páginas (livro do aluno). Após uma breve apresentação, ela se divide em seis unidades contendo um total de 15 capítulos.

---

<sup>126</sup> Quatorze destes dezenove professores também participaram da experiência pioneira de construção do livro didático *Sociedade em Movimento*, voltado para o público do Ensino Fundamental (cf. VÁRIOS AUTORES, 2014).

Quadro 8 – Unidades e capítulos do livro *Sociologia em Movimento*

UNIDADES	CAPÍTULOS
<b>1. Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo</b>	1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas 2. A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade
<b>2. Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas</b>	3. Cultura e ideologia 4. Socialização e controle social 5. Raça, etnia e multiculturalismo
<b>3. Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea</b>	6. Poder, política e Estado 7. Democracia, cidadania e direitos humanos 8. Movimentos sociais
<b>4. Mundo do trabalho e desigualdade social</b>	9. Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes 10. Estratificação e desigualdades sociais
<b>5. Globalização e sociedade no século XXI: dilemas e perspectivas</b>	11. Sociologia e desenvolvimento 12. Globalização e integração regional
<b>6. A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção</b>	13. Sociedade e espaço urbano 14. Gênero e sexualidade 15. Sociedade e meio ambiente

Fonte: Vários Autores (2013)

Epistemologicamente, o livro fundamenta-se em três premissas: (1) o conhecimento é uma construção social; (2) o estudante de Ensino Médio é capaz de produzir conhecimento e (3) o docente tem um papel fundamental para o processo de construção do conhecimento por parte dos seus alunos. Em termos políticos e pedagógicos, os autores produziram a obra dedicando atenção ao papel da escola. Para eles, esta instituição social, como núcleo de formação, socialização e construção da autonomia do estudante, “deve considerar em seu projeto pedagógico a diversidade de sujeitos que a compõem, priorizar a interlocução com as culturas juvenis e reconhecer a constituição de competências como meio para *formar cidadãos plenos e autônomos*, capazes de atuar na sociedade de forma produtiva e criativa” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.4 do SP; grifos meus).

A socialização do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, um verdadeiro processo de *alfabetização científica*, tem consequências práticas, como a formação de alunos capazes de contribuir para o diagnóstico e resolução dos problemas sociais:

A alfabetização científica dos jovens nos saberes das Ciências Sociais é, portanto, característica de uma sociedade moderna que conhece seus problemas e reconhece o lado nocivo dos processos sociais que atentam contra a liberdade e o bem-estar da população; mais ainda, que sabe que a ciência é ferramenta mais poderosa para criar os meios de superação de processos responsáveis pela pobreza, segregação e espoliação das pessoas (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.10 do SP).

Esta expectativa em relação à Sociologia no Ensino Médio é uma constante no livro. Sua expressão mais nítida está no *Instrumento Jurídico*, uma seção que “quer fazer o aluno reconhecer a importância dos mecanismos legais para a institucionalização e atendimento de

certas demandas histórica e socialmente construídas” (BRASIL, 2014, p.39). Nas palavras dos autores, o instrumento jurídico proporciona ao estudante o contato com as bases jurídicas que regulamentam a vida em nossa sociedade. Isto contribui para “a formação política e para o exercício da cidadania do estudante na medida em que ele percebe como o direito é uma construção social, que parte das relações sociais reais para a normatização jurídica” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.7 do SP).

A cidadania está associada à luta por direitos e, nesse sentido, o aluno é motivado a pensar, por exemplo, por que o racismo persiste no Brasil e como podemos combatê-lo; como conciliar desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social e político de uma nação; como promover o desenvolvimento das cidades, conciliando crescimento econômico, gestão democrática e justiça social para todos os seus habitantes; como podemos construir uma sociedade baseada no respeito à diversidade, com igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres no Brasil; como conciliar os princípios dos movimentos de proteção ao meio ambiente com as lutas contra as desigualdades sociais e a favor do desenvolvimento econômico e da superação da pobreza.<sup>127</sup>

O livro também tem como preocupação apresentar o conhecimento das Ciências Sociais a partir de um grande número de temas, conceitos e teorias, pois “estamos diante de um campo de saber cujas melhores e mais desafiadoras características são a inexistência de paradigmas únicos, bem como a possibilidade de construção ininterrupta de saberes, símbolos, significados e interpretações” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p. 5 do SP).

A unidade 1– *Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo* – apresenta ao estudante a contribuição das Ciências Sociais para a compreensão da realidade social do século XXI, e discute o modo como a Sociologia tem analisado a relação entre indivíduo e sociedade.

Embora reconheça que não há uma distinção absoluta entre as Ciências Sociais, o livro observa que a Antropologia prioriza os fenômenos culturais, a Ciência Política analisa as relações de poder (e as instituições políticas) e a Sociologia analisa as relações e estruturas sociais.

O conhecimento é definido como “toda compreensão e prática adquiridas cuja memória e transmissão permitem lidar com as tarefas do dia a dia” (VÁRIOS AUTORES,

---

<sup>127</sup> Esta é uma síntese de algumas questões motivadoras presentes no livro (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.103; 260; 310; 336; 364). Nas palavras dos autores: “O desafio de formular problemas a partir da questão motivadora possibilita que sejam colocados em prática, na sala de aula, os fundamentos da relação dialógica que deve pautar a dinâmica de ensino comprometida com a *formação de cidadãos ativos em uma sociedade democrática*” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p. 5 do SP; grifos meus).

2013, p.12). A ciência é marcada pelo uso de regras e critérios sistemáticos de investigação e verificação do conhecimento. Como vimos no capítulo 2, o livro defende que toda ciência teria como objetivo converter-se em senso comum e, nesse sentido, não há uma oposição radical entre esses dois tipos de conhecimento.

Após a tradicional exposição das razões para o surgimento da Sociologia no século XIX (com destaque para as transformações sociais decorridas da Revolução Industrial e da Revolução Francesa), o livro apresenta rapidamente os métodos de análise sociológica utilizados por Durkheim, Weber e Marx, respectivamente: o funcionalismo (ou método comparativo), o método compreensivo e o materialismo histórico e dialético.

*Sociologia em Movimento* faz também uma distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A primeira foi desenvolvida para analisar a sociedade industrial com base em uma grande massa de dados numéricos. Durkheim, em *O suicídio*, trabalhou dessa forma. Na impossibilidade de acesso a todas as pessoas que fazem parte do universo pesquisado, a pesquisa quantitativa seleciona uma amostra representativa:

Para selecionar uma amostra representativa do universo de eleitores brasileiros que espelhe a realidade das intenções de voto no país, é preciso adotar alguns cuidados para evitar resultados tendenciosos. Isso acontecerá, por exemplo, se for entrevistado um percentual maior de eleitores em uma área onde determinado candidato é mais forte. Desse modo, ao ser feita a tabulação dos dados, as intenções de voto nesse candidato apresentado apresentarão distorções, e o resultado não será válido para análise (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.23).

A pesquisa qualitativa busca compreender as variedades de modos de vida, a partir do contato direto e pessoal do pesquisador com a comunidade estudada. Uma das técnicas principais é a observação participante. “Por meio da imersão na situação social a ser pesquisada, o pesquisador percebe as maneiras de agir, sentir e pensar daquela sociedade a ponto de, com o tempo, reagir de modo semelhante ao de um nativo” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.24).

A exposição de autores que produziram interpretações sobre as sociedades contemporâneas (com a reserva de um ou dois parágrafos para cada um deles) é bastante aligeirada. Menciona-se Manuel Castells e a noção de *sociedade em rede*, a análise de Octávio Ianni da *globalização* e a noção de *sociabilidade violenta* presente nos escritos recentes de Luiz Antônio Machado da Silva. Fala-se também de Zigmunt Bauman, mas fica difícil entender qual é o conceito central desse autor que está sendo trabalhado (*modernidade líquida?*).

Os autores se preocupam em mostrar a peculiar relação entre sujeito e objeto do conhecimento nas Ciências Sociais:



Segundo Octávio Ianni, na Sociologia, assim como nas outras Ciências Sociais, as condições de existência dos cientistas sociais são componentes fundamentais das suas atividades. O tempo presente impõe-se como critério ou objeto da reflexão sociológica, e a problemática ou as possibilidades de interpretação estão em correspondência com o universo cultural dos próprios cientistas. Dessa maneira, ao escolher estudar determinado aspecto da realidade social, o pesquisador estará sempre fazendo-o a partir da perspectiva de seu tempo e lugar na sociedade (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.27).

O modo como o capítulo aborda a relação entre indivíduo e sociedade no pensamento de Durkheim, Weber e Marx obedece a um “jogo de primazia”, criticado pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015.<sup>128</sup> Segundo o documento, o problema já se manifesta nos títulos que nomeiam cada um dos autores. Ao tratar de Durkheim, o livro fala da *primazia da sociedade sobre o indivíduo*; ao abordar o pensamento de Weber, fala da *primazia do indivíduo sobre a sociedade*. Por fim, Marx teria destacado *Sociedade e indivíduo como relação recíproca*.

Se para Durkheim a sociedade é mais do que a soma das suas partes, para Weber ela é “o resultado do conjunto das relações construídas pelos indivíduos a partir do sentido a elas atribuído” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.41). Marx compreendeu a sociedade como uma totalidade, constituída por ações individuais limitadas por condições históricas específicas, primordialmente as condições de produção material.

Nessa perspectiva não existe indivíduo independente da sociedade em que vive. A base dessa sociedade é definida pelo modo como é organizada a produção das condições materiais de existência, ou seja, quem planta o alimento, quem constrói as casas, quem fabrica as roupas. Isso não quer dizer que a sociedade também não seja constituída por práticas culturais e políticas, como a religião, as artes e a organização dos governos. No entanto, essas manifestações também são determinadas pela base material que organiza a vida econômica (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.42).

Note-se que Marx, embora tenha escrito sua obra antes de Durkheim e Weber, aparece por último. Isto porque, para os autores de *Sociologia em Movimento*, ele superou o jogo da primazia a partir de uma abordagem dialética. O Guia observa então que “cabera ao professor ampliar a compreensão do aluno, conferindo maior historicidade aos clássicos e às suas concepções teóricas” (BRASIL, 2014, p.39).

Porém, há de se destacar que essa ressalva aparece também na parte do Guia que trata dos desafios dos livros didáticos de Sociologia em geral, como pode ser visto no trecho a seguir:

---

<sup>128</sup> A outra é que a insistência no aspecto legal – encontrada na seção *Instrumento Jurídico* – pode, por vezes, “acabar camuflando a compreensão dos fenômenos sociais considerando outros ângulos, também importantes, incluindo o seu próprio olhar sociológico” (BRASIL, 2014, p.39).

Sabemos que é uma meta em todos os níveis de ensino conseguir explicar conceitos complexos de forma compreensível, sem trair seu significado profundo. É um desafio da comunicação científica e da disseminação da ciência para públicos leigos. E certamente esse desafio é ainda maior se considerarmos a própria natureza das ciências sociais que se caracteriza pelo embate permanente entre concepções teóricas distintas. Como tratar então a relação “indivíduo e sociedade” nos autores clássicos sem que se reduzam suas concepções a um mero jogo de primazia entre indivíduo e sociedade? *Entendemos que muito embora diferentes entre si, o olhar de Durkheim não se restringiu a pensar essa relação tendo em vista o domínio da sociedade sobre o indivíduo. Da mesma forma, sabemos que não basta inverter essa relação – o domínio do indivíduo sobre a sociedade – para se entender o pensamento de Weber, nem tampouco, apresentar as concepções teóricas de Marx limitando-as às determinações econômicas* (BRASIL, 2014, p.12; grifos meus).

Desde o início desta dissertação, venho ressaltando que o Guia de Livros Didáticos faz mais do que apresentar o processo de avaliação dos manuais e resenhá-los. Há todo um conjunto de críticas que são apresentadas como alertas para os professores, mas também para editoras e autores. Isto quer dizer que, provavelmente, na próxima edição do PNLD, editoras e autores buscarão, de alguma maneira, revisar suas obras a fim de superar ou minimizar o problema apontado na abordagem das teorias clássicas.

Mais uma vez, *Sociologia em Movimento* passa rapidamente por autores contemporâneos que discutem a relação entre indivíduo e sociedade: Elias, Giddens, Sennett, José Maurício Domingues e Wright Mills. Para Sennett, por exemplo, a sociedade contemporânea se constitui em um duplo movimento: um que valoriza a sociedade em sua esfera pública (com a criação de regras coletivas) e outro que é caracterizado pela valorização progressiva da esfera pessoal, que lentamente substitui o domínio da esfera pública e resulta na perda de conexão dos indivíduos com a coletividade.

A unidade 2 – *Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas* – apresenta uma reflexão sobre os seguintes temas: cultura e ideologia, socialização e controle social, raça, etnia e multiculturalismo. Seguindo nitidamente a proposta de *Sociologia para o Ensino Médio, Sociologia em movimento* aborda os temas da cultura e da ideologia em um único capítulo, unindo, assim, tradições distintas: a Antropologia de viés culturalista e o materialismo histórico. Tanto é assim que, no mesmo capítulo, aparecem também outros dois temas: indústria cultural (Adorno e Horkheimer) e hegemonia (Gramsci).

Após explicar como a cultura aparece no senso comum (no sentido restrito de lugar social de uma pessoa ou grupo, passível de classificação com base em aspectos como escolaridade, modo de se comportar, tipo de roupa, personalidade etc.), o texto passa então a trabalhar com o conceito de cultura no sentido antropológico, indo do evolucionismo de Tylor (a cultura como “conjunto complexo”...) até o estruturalismo de Lévi-Strauss (a cultura como

um “conjunto de sistemas simbólicos”), passando pelo particularismo histórico de Franz Boas, pelo funcionalismo de Malinowski e pelo interpretativismo de Clifford Geertz:

Para Geertz, o comportamento humano é sempre simbólico, dependente de como os indivíduos percebem a si próprios e de quais ações resultam dessa percepção. Assim, o homem é um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu, e a cultura, por sua vez, é definida por essas teias. A análise da cultura não poderia ser, portanto, uma ciência experimental à procura de leis, mas uma ciência interpretativa à procura de significados (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.62).

Há uma seção reservada à discussão sobre o etnocentrismo e o relativismo cultural. O livro mostra que um olhar diferente sobre a alteridade – entendida como “o reconhecimento do outro, visto como aquele que possui práticas, saberes, valores e normas distintos dos nossos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.65) – é que pode permitir a aceitação da diversidade cultural e a relativização de nossas próprias práticas. A importância do contexto cultural na formação de nossas percepções pode ser notada à medida que, conhecendo outros modos de vida, estranhamos o que nos é familiar.<sup>129</sup>

A mobilização do conhecimento antropológico passa também pela explicação do que é uma etnografia. Trata-se de um método criado para “descrever de modo sistemático e detalhado o cotidiano de um grupo social com base no ponto de vista de seus membros” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.66). Neste capítulo, o trabalho etnográfico não é exemplificado. Os autores optam por apenas apresentar imagens de povos como os indígenas da tribo Suruí (Brasil) utilizando câmeras e GPS e os aborígenes australianos dançando para comemorar a criação de reservas naturais na Austrália. A ideia é mostrar como hábitos diferentes dos nossos podem ser vistos a partir de perspectivas etnocêntricas. Por outro lado, para exemplificar a afirmação relativista segundo a qual é “o contexto cultural que estabelece os critérios dos costumes considerados normais” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.65), o livro apresenta três imagens que mostram diferentes formas de relacionamento dos seres humanos com os elefantes. Na cidade de Ayutthaya (Tailândia), os elefantes são utilizados tanto para atividades profissionais (como o transporte de pessoas e cargas) quanto para atividades de lazer, como uma partida de futebol. Já no Japão, esse mesmo animal é visto como exótico e exibido em zoológicos.

É no capítulo sobre gênero e sexualidade que a reflexão antropológica ganha mais densidade, ajudando o aluno a desnaturalizar as concepções “normais” de família e parentesco:

---

<sup>129</sup> O livro cita o seguinte exemplo: “O fato de as pessoas passarem horas em academias de ginástica pode parecer muito estranho, por exemplo, para uma pessoa criada na zona rural de um país asiático, onde as atividades laborais e domésticas cotidianas já exigem esforço físico” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.65).

As teorias feministas e o marxismo criticaram os padrões “normais” de família. A Antropologia cumpriu seu papel na relativização do conceito ao demonstrar que há inúmeros arranjos possíveis para constituir o que cada sociedade chamará de família. Por exemplo, entre o povo Bororo, que vive no estado de Mato Grosso, um homem deve mudar para a residência da esposa ao se casar. No entanto, ele continua pertencendo à sua linhagem, que é sempre matrilinear (ou seja, o pertencimento de cada indivíduo é definido pela linhagem de sua mãe). Em cada casa, portanto, há cerca de três famílias nucleares, de diferentes linhagens e clãs (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.351).

A reflexão sobre a ideologia e a indústria cultural percorre o seguinte caminho: primeiro, a definição da ideologia como “falsa consciência” (Marx) e depois como “visão de mundo” (Gramsci). Introduce-se, então, o conceito de hegemonia: “Direção moral e política de uma classe sobre as concorrentes e aliadas, quer tome o poder, quer não” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.69).

Após diferenciar a cultura popular da cultura erudita, os autores tratam da cultura de massa e da indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer:

Nessa perspectiva, a indústria cultural, isto é, o conjunto dos veículos de comunicação (como o rádio, a TV e a internet), controlados pela classe dominante, transforma o lazer em um prolongamento das relações de trabalho (quanto mais se trabalha, mais é possível consumir durante o tempo livre, o que gera um ciclo vicioso). Prevalece a lógica da mercadoria, da coisificação e da mecanização, que afasta a possibilidade de reflexão crítica e leva à consolidação do capitalismo como sistema social hegemônico (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.71).

A perspectiva teórica de Adorno e Horkheimer gera um “pessimismo imobilizante”<sup>130</sup>, visto que entende o espectador como alguém passivo diante dos objetivos políticos e comerciais da indústria cultural. Os autores questionam se estamos realmente sujeitos a essa manipulação e padronização cultural. Porém, quando discutem a internet e seu suposto efeito libertador, parecem reforçar as ideias dos dois filósofos da Escola de Frankfurt, observando que apesar de disponibilizar o acesso a filmes independentes, este meio de comunicação “acaba sendo mais um veículo para a divulgação das produções dos maiores estúdios de cinema”. A lista de filmes mais baixados na internet em 2011, apresentada na página 73, mostra que a “maior parte dos filmes que constam dessa lista está também entre os campeões de bilheteria nos cinemas” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.73). Diante dos dados, os autores passam a corroborar as ideias de Adorno e Horkheimer, observando que “por maior que seja a liberdade de escolha na rede, a força dos meios de comunicação de massa, como rádio e TV,

---

<sup>130</sup> Outro autor visto como “pessimista” é Louis Althusser que, ao analisar a escola como aparelho ideológico de Estado, negligenciou “a capacidade de ação autônoma do indivíduo diante do controle exercido pelas classes dominantes” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.95).

ainda é significativa, e muitas vezes condiciona o que vamos escolher” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.73).<sup>131</sup>

O capítulo aborda também a questão das identidades no século XXI. A identidade social é entendida como “o reconhecimento consciente, por parte dos indivíduos, da identificação com valores, práticas e saberes com os quais estabelecem contato” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.74). Se a marca da modernidade foi a consolidação de grandes identidades coletivas (ligadas, por exemplo, a classes ou nações), nas últimas décadas têm ganhado força demandas de tipo específico, ligadas a critérios como etnia, gênero etc. Seguindo Stuart Hall, os autores observam que essas novas identidades se caracterizam por serem fragmentadas, móveis e descentralizadas, espelhando a transformação cultural por que passam as sociedades em todo o planeta.

As tribos urbanas, por exemplo, podem ser vistas como expressões da identidade social no século XXI:

Para o sociólogo franco-tunisiano Michel Maffesoli, as tribos urbanas se caracterizam por formas de associação não tradicionais entre indivíduos como reação ao processo de homogeneização promovido pela massificação dos comportamentos e das práticas culturais pela indústria cultural. São constituídas por pessoas que têm em comum a identificação com elementos específicos da cultura urbana e que se vinculam por interesses contextuais (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.75).

Após o capítulo sobre cultura e ideologia, o livro reflete sobre os processos de socialização e as formas de controle social, com o intuito de mostrar aos estudantes que as regras e normas sociais são mantidas através da “participação inconsciente de todos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.34 do SP).

Pessoas com as quais não estabelecemos nenhum contato pessoal compartilham as mesmas opiniões e os mesmos comportamentos na sociedade. Isto ocorre porque há, por um lado, o processo de socialização e, por outro, o controle social. A socialização “é o processo de transmissão dos códigos culturais de um grupo social aos indivíduos que dele fazem parte, integrando-os à medida que interiorizam as informações recebidas” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.84). Para se garantir a conformidade dos indivíduos à ordem social, são acionados vários mecanismos de controle social.

A partir de autores como Peter Berger e Philippe Ariès, são discutidos os tipos de socialização (primária e secundária), os agentes de socialização (família, escola, trabalho,

---

<sup>131</sup> Em outra parte do livro, os autores voltam a pensar os meios de comunicação de massa, principalmente a internet como tendo potencial emancipador. As redes sociais se tornaram instrumentos importantes na produção de novos significados e novas formas de comportamento diferentes dos padrões estabelecidos pelas classes dominantes. Um exemplo disto seria o conjunto de eventos conhecido como “primavera árabe” (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.96).

Estado), as instituições sociais, os grupos sociais e as categorias sociais. As interações e papéis sociais são pensados com base em Simmel e Goffman.

Os mecanismos de controle social são definidos como “todos os elementos sociais (estruturas, padrões culturais, *status*, atos, instituições) que têm como objetivo conduzir o conjunto das ações individuais para limites relativamente previsíveis” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.93).

Os autores fazem uma oposição entre a abordagem funcionalista de Durkheim (na qual o controle social é visto como algo que garante a harmonia social) e as posições de Marx e Weber (que interpretam os mecanismos e recursos que compõem o controle social como estando relacionados à defesa dos interesses de grupos específicos que detêm o controle econômico, social e político). Nessa abordagem “o controle social está relacionado à ideologia e se dá em diferentes instituições sociais” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.92).

O capítulo sobre raça, etnia e multiculturalismo procura refletir sobre os porquês da persistência do racismo no Brasil. Apresenta as definições de preconceito e discriminação a partir de autores como Kabengele Munanga e Vera Maria Candau. A notícia de jornal segundo a qual “patrão pode escolher candidata pela ‘cútis’ ou ‘etnia’ no site ou por telefone” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.108) é bastante ilustrativa do quanto ainda há discriminação racial no Brasil.

A noção de segregação – “o estabelecimento de uma fronteira social ou espacial que aumenta as desvantagens de grupos discriminados” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.110) – é exemplificada a partir do regime de *apartheid* na África do Sul.

Na discussão sobre as teorias raciais e eugênicas, o capítulo cita autores como Cesare Lombroso, Arthur de Gobineau, Nina Rodrigues e Oliveira Viana e discute a perspectiva do “branqueamento” do Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX.

A teoria da democracia racial de Gilberto Freyre – autor que avançou na crítica ao racismo científico e valorizou a mestiçagem como consequência da convivência salutar e democrática entre as pessoas de “raças” distintas no Brasil – é contraposta às ideias de Florestan Fernandes. Para o sociólogo paulista, a democracia racial brasileira é um mito. “Como principal argumento, demonstra que os negros libertos no período pós-abolição não ameaçavam politicamente a posição de poder dos brancos, sendo desnecessárias medidas formais para promover o distanciamento entre negros e brancos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.115).

Importante notar que a seção “Etnia: superando o conceito de raça” traz problemas conceituais ao livro. Uma etnia é um “conjunto de seres humanos que partilham diferentes aspectos culturais que vão da linguagem à religião” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.118). Trata-se, segundo os autores, de um conceito mais apropriado para identificar os diferentes grupos humanos porque dá ênfase aos processos históricos e culturais construídos por meio da interação social e nega a significância das características biologicamente herdadas na categorização dos grupos humanos.

Por não carregar sentido biológico, o termo “etnia” colabora para superar a ideia equivocada de que a humanidade se dividiria em “raças superiores” e “raças inferiores”. Isso porque o conceito de etnia enfatiza a cultura. Quando usado, faz supor que o indivíduo pode pertencer a um grupo e aprender as características desse grupo, ou mesmo contribuir, criando novas práticas ou inovando as já existentes (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.119).

O fato é que para demonstrar que as desvantagens dos “negros e mestiços”<sup>132</sup> são confirmadas estatisticamente, os autores fazem uso de gráficos e tabelas produzidos pelo IBGE, que trabalham explicitamente com a noção de “raça”.<sup>133</sup> Por outro lado, os exemplos de etnias trazidos pelo capítulo mencionam apenas os indígenas.<sup>134</sup>

O que o livro deixa de explicar é que muitos sociólogos e institutos de pesquisa ainda utilizam o termo “raça” porque as percepções de raça afetam a vida das pessoas, gerando preconceitos, discriminações e acentuando desigualdades sociais. “Raça”, nesse sentido sociológico, refere-se a grupos com características físicas *socialmente significativas*, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz etc. (cf. BRYM et al, 2013, cap. 7).

A seção seguinte apresenta uma reflexão sobre o multiculturalismo e a interculturalidade. Sobre o multiculturalismo, os autores observam que:

Segundo alguns, o termo “multiculturalismo” designa o fato de determinadas sociedades serem formadas por culturas distintas. Para outros, esse conceito descreve uma política que visa à existência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. Há ainda quem considere o multiculturalismo um movimento teórico e político em defesa da pluralidade e da diversidade cultural que reivindica o reconhecimento e a valorização da cultura das chamadas minorias (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.121).

A interculturalidade é uma concepção que difere do multiculturalismo por apontar, de modo diverso, “a comunicação e a interação entre as culturas como meio de produzir novos

---

<sup>132</sup> O capítulo ora fala de negros e mestiços, ora fala simplesmente de negros (entendidos como o somatório de pretos e pardos), ora fala de afrodescendentes (como o equivalente de negro).

<sup>133</sup> Neste capítulo há duas tabelas baseadas no Censo de 2010: uma sobre a “população brasileira por raça” e outra sobre o “Rendimento do trabalho por raça” (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.117). Mas as referências às “raças” são muitas (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.122-123, 126, 235, 241, 243 etc.).

<sup>134</sup> “É bastante comum que um mesmo país abrigue diversas etnias; por exemplo, estima-se que existam aproximadamente 238 etnias indígenas no território brasileiro, segundo levantamentos do Instituto Socioambiental (ISA) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.119).

conhecimentos e outras interpretações simbólicas do mundo”. Na concepção dos autores, a “síntese dos aspectos positivos de valorização da diferença e resistência ao colonialismo cultural constitui uma nova maneira de ver o mundo, reconhecida como multiculturalidade/interculturalidade” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.121).<sup>135</sup>

A interculturalidade é também um movimento político que visa superar as discriminações contra as culturas minoritárias. A partir das últimas décadas do século XX, diversos grupos, organizações e movimentos sociais passaram a reivindicar melhores condições econômicas e sociais para mulheres, negros, indígenas, homossexuais. A luta é pelo reconhecimento, respeito e valorização de suas culturas e de suas diferenças. No caso dos negros brasileiros, busca-se também a reparação pelas injustiças sociais causadas no passado pela escravidão a partir de políticas de ação afirmativa.

A unidade 3 – *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea* – se inicia com uma discussão sobre o poder e a política, pautada, inicialmente, em autores como Weber e Bobbio.

O poder, entendido como a “probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra a resistência alheia” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.136), pode ser de três tipos: econômico, ideológico e político.<sup>136</sup>

O livro compara a visão grega da política (como atividade relativa às questões da cidade e dos cidadãos) com a visão moderna, instituída após as revoluções liberais. No segundo caso, a política “significa exercer um papel de liderança no Estado ou na luta pelo poder, a fim de controlar a distribuição deste, seja entre Estados ou entre grupos dentro do Estado” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.140).

A autoridade que administra o Estado é o governo. Duas são as formas básicas de governo: a monarquia e a república. Na primeira, o cargo de chefe de Estado é hereditário e vitalício. Na segunda, que surge historicamente em oposição à primeira, o chefe de Estado é geralmente eleito por períodos determinados.

O livro traz a importante distinção entre os sistemas de governo, que depende do modo como se dá o relacionamento entre os poderes Executivo e Legislativo:

---

<sup>135</sup> Vários intelectuais que pautam suas obras na crítica ao eurocentrismo são mencionados como representantes desta perspectiva multi ou intercultural: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar e Immanuel Wallerstein.

<sup>136</sup> Como em todos os outros livros didáticos, o poder legítimo (aquele que é consentido por parte daqueles que se submetem) e as formas de dominação (carismática, tradicional e racional-legal) também são discutidos com base em Max Weber.



No sistema presidencialista o presidente é eleito, direta ou indiretamente, para um mandato determinado, durante o qual exercerá a função executiva. Ele acumula a chefia do Estado e do governo. Nesse sistema, todo o poder Executivo se concentra no presidente, que tem como prerrogativa escolher seus ministros, gestores das diferentes políticas públicas (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.141).

No parlamentarismo, a interação entre o Executivo e o Legislativo é mais intensa, fundada na distinção entre chefe de Estado (monarca ou presidente) e chefe de governo (chanceler ou primeiro-ministro). O governo está nas mãos do Parlamento, que governa por meio do gabinete formado pelo primeiro-ministro e demais ministros. Este sistema de governo é marcado pelo princípio da responsabilidade ministerial e o direito de dissolução. O primeiro refere-se “à demissão do governo em caso de retirada de confiança (voto de desconfiança) por parte do Parlamento, que pode ser unicameral ou bicameral”, e o segundo “representa a contrapartida da responsabilidade ministerial, ou seja, o meio inverso que possibilita a ação do governo sobre o Parlamento, evitando assim que estes sejam manipulados por partidos políticos majoritários” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.141).

Após uma discussão sobre os sistemas de partidos (monopartidário, bipartidário e multipartidário) e o sistema eleitoral (que define o conjunto de regras pelas quais os representantes são escolhidos), o capítulo começa a seguir um tipo de argumentação muito semelhante ao que é feito em *Sociologia para o Ensino Médio*. De modo bastante sucinto, são abordadas as formas de Estado moderno (Estado-nação): absolutista, liberal, socialista, nazista e fascista, de bem-estar social e neoliberal.<sup>137</sup>

Há também uma análise da formação do Estado brasileiro a partir de autores como Oliveira Vianna, Victor Nunes Leal e Sérgio Buarque de Holanda. A análise a partir de uma concepção histórica também é adotada: período colonial, Império, República Velha, Era Vargas, Democracia populista, Ditadura Militar e Nova República. Cada época é tratada em menos de uma página, com exceção da Nova República.

Em seguida, o livro busca identificar de que forma o desenvolvimento da democracia influenciou as mudanças na concepção de cidadania e na institucionalização dos direitos humanos.

São destacadas as expressões históricas da democracia: democracia direta (ou democracia ateniense), democracia representativa (que surge com as revoluções burguesas) e democracia participativa (representada pela experiência do orçamento participativo). Logo em seguida, os autores apresentam uma grande quantidade de pensadores (modernos e

---

<sup>137</sup> No quadro-síntese da página 144, cada forma de Estado é relacionada com a economia, a política e a sociedade da época em que vigorou.

contemporâneos) que teorizaram sobre a democracia: Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Karl Marx e Friedrich Engels, Benjamin Constant, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, Antonio Gramsci e Rosa Luxemburgo.

O livro discute também alguns autores representantes da corrente pluralista, caracterizada por não estabelecer uma definição abstrata de democracia, mas observar experiências concretas de sistemas políticos e estipular alguns requisitos mínimos: funcionários eleitos, eleições livres, justas e frequentes, liberdade de expressão, fontes de informação diversificadas, autonomia para associações e cidadania inclusiva. Nesse momento são trabalhados Joseph Schumpeter, Robert Dahl e Crawford B. Macpherson. No final da seção são mencionados rapidamente os pensadores elitistas: Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels.

A reflexão sobre cidadania se inicia com a tradicional apresentação do esquema formulado por Marshall, que divide os direitos em civis, políticos e sociais. Porém, ressalta-se, com José Murilo de Carvalho que, no caso brasileiro, a estruturação de direitos de cidadania no Brasil sempre esteve vinculada aos interesses das elites socioeconômicas e políticas. Vivemos, segundo esta perspectiva, em uma “estadania”: muitos de nossos direitos são resultantes de “concessões” do Estado, feitas de cima para baixo. O conceito de cidadania regulada também é apresentado.

Os direitos humanos, surgidos após a Segunda Guerra Mundial, são definidos como valores “universais e inegociáveis, que visam o respeito mútuo em detrimento dos privilégios restritos a determinados grupos, por isso não devem ser pensados como benefícios particulares ou privilégios de grupos elitizados” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.178).

Ao final do capítulo, os autores abordam a distinção entre cidadania formal e cidadania real, já feita pelo livro *Sociologia para o Ensino Médio*.

Há uma grande diferença entre a cidadania formal e a cidadania real no Brasil. A cidadania formal é aquela presente nas leis, que é imprescindível para a liberdade e para as garantias individuais, pois sem ela estaríamos à mercê da vontade de qualquer grupo dominante; ou seja, garante a igualdade de todos perante a lei. Já a cidadania real, aquela do dia a dia, mostra justamente o contrário, isto é, que não existe igualdade entre os seres humanos e que o que prevalece é a desigualdade em todas as dimensões da sociedade (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.181).

A reflexão sobre os movimentos sociais faz, inicialmente, uma contraposição entre o funcionalismo e o marxismo. Nas décadas de 1950 e 1960, a Sociologia funcionalista – cujo principal representante foi Talcott Parsons – concebia as mudanças repentinas como fonte de desordem e os movimentos sociais como anômalos. Qualquer forma de greve, manifestação ou protesto perturbava o bom funcionamento e o equilíbrio da sociedade. A perspectiva

inspirada no marxismo interpretava os movimentos sociais a partir dos conceitos de classe social e luta de classes.

As manifestações pelos direitos civis nos Estados Unidos e a eclosão das rebeliões estudantis na Europa incentivaram o surgimento de novas análises sobre os movimentos sociais. A partir desta constatação, os autores passam a trabalhar com a distinção entre movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais. Os primeiros – que se constituíram, principalmente, em torno das lutas dos trabalhadores desde a consolidação do capitalismo – são caracterizados por apresentar organização vertical e rígida estrutura hierárquica. Além disso, “travam fortes embates políticos com o Estado porque buscam transformações na estrutura econômica e social para superar as condições de opressão da classe trabalhadora, tanto no campo quanto na cidade” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.197). A luta pelo controle do Estado ou, ao menos, pela transformação de sua estrutura, é uma constante nos movimentos sociais tradicionais.

Mas a identidade dos indivíduos não decorre apenas das relações de produção. Por isto, outros objetivos de reivindicação passaram a ser incorporados pela sociedade civil, aglutinando os mais variados segmentos sociais: negros, mulheres, homossexuais, ecologistas.

Como principal consequência, os chamados novos movimentos sociais redirecionam o centro das demandas sociais no âmbito da economia para a esfera da cultura, a partir da formação de movimentos baseados em relações horizontais: seus integrantes têm maior autonomia e não focam suas reivindicações somente no papel do Estado, mas buscam também transformar os comportamentos e valores dos diversos segmentos sociais (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.198).

A unidade 4 – *Mundo do trabalho e desigualdade social* – procura refletir, inicialmente, sobre as bases da sociedade de classes. Mostra que nas sociedades ocidentais o trabalho intelectual sempre teve valor maior que o trabalho braçal, associado à escravidão (na Grécia Antiga) e à servidão (na Europa Medieval). Na Idade Moderna, com o surgimento do capitalismo e a Reforma Protestante, o trabalho passou a ser visto como uma atividade que dignifica o ser humano.

Após apresentar a questão do trabalho nos autores clássicos, discutindo a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo (Weber), o processo de exploração capitalista (Marx) e a “divisão social do trabalho” (Durkheim), o livro analisa as experiências de racionalização do trabalho conhecidas como taylorismo e fordismo, marcadas pela padronização das atividades produtivas, pela separação entre concepção e execução, pela produção em massa para o consumo em massa etc.

Em seguida destaca os sistemas de produção flexíveis. O toyotismo, por exemplo, é marcado por características como: flexibilização da produção, organização da produção e da

entrega mais rápidas, importância da qualidade dos produtos, baixos custos a partir da lógica da empresa enxuta, estoques baixos (modelo *just in time*)<sup>138</sup> e número reduzido de trabalhadores. Em uma das passagens do texto, os autores defendem que este sistema teria aspectos positivos:

Esse modelo gerou ganhos para os consumidores e para a economia em geral. Proporcionou também melhora na organização do trabalho, principalmente na descentralização, na aproximação dos níveis hierárquicos e na ampliação da autonomia do trabalhador, mas mantendo os sistemas de controle e poder. Enquanto no sistema taylorista-fordista o trabalhador se tornava especialista em uma única, simples e rotineira função, o toyotismo desenvolveu a figura do trabalhador “polivalente” ou “multifuncional”, que deveria aprender várias funções (Figura 9.9). Apesar de esse modelo favorecer os aspectos ligados à criatividade do trabalhador, produção em equipe, qualificação, entre outros, ainda esbarra nos limites do *trabalho alienado*, ou seja, o trabalhador não domina todo o processo produtivo (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.222).

O toyotismo seria marcado ainda pelo sindicalismo de empresa, “no qual o sindicato estabelece uma relação que favorece a aplicação de uma política sindical que tende a alinhar-se com a estratégia de negócios da empresa, gerando uma espécie de convergência de objetivos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.223).

Os autores observam ainda que os processos de liberalização econômica, incremento tecnológico (com a introdução da robótica) e de renovação das relações de trabalho (terceirização, trabalho temporário etc.) estão relacionados com o avanço do desemprego estrutural e da informalização do trabalho. Têm crescido também o número de contratos de trabalho por tempo determinado, a utilização de bancos de horas e a redução de encargos sociais e de direitos trabalhistas. Neste contexto, os sindicatos tornaram-se mais defensivos.

As formas de estratificação e desigualdades são trabalhadas em seguida. O conceito de desigualdade social refere-se à privação de direitos ou de acesso a recursos para um grupo ou uma pessoa, o que cria distinções entre os indivíduos. Existem muitos tipos de desigualdades: econômica, de gênero, racial, digital...

Três elementos são vistos como centrais no estudo das desigualdades: a estrutura social (que é determinada pelo modo como se organizam os aspectos econômico, cultural, social e histórico de uma sociedade), a estratificação (que diz respeito ao modo como a sociedade está dividida em “camadas”) e a mobilidade social (que é determinada pela possibilidade de um indivíduo mudar de posição na hierarquia social).

---

<sup>138</sup> É apresentada a noção de customização em massa: “Produção em grande quantidade que atende a demandas específicas individuais, a custos semelhantes aos dos produtos fabricados em massa” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.222).

As três formas de estratificação apresentadas pelo livro são as castas, os estamentos e as classes sociais. Após definir as castas como comunidades fechadas e de compartilhamento de características sociais hereditárias, o livro descreve as quatro principais da Índia: *brâmanes* (sacerdotes), *xátrias* (militares), *vaixás* (fazendeiros e comerciantes) e os *sudras* (pessoas que deveriam servir às castas superiores).<sup>139</sup>

O sistema estamental é considerado mais aberto que o sistema de castas, pois não impossibilita a mobilidade social. “Como analisa Max Weber, os estamentos representam uma etapa em que o sistema social está mudando de uma sociedade fechada, estável e organizada por castas para uma sociedade moderna, aberta, de classes” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.238).

As classes sociais são vistas como fenômenos históricos engendrados após as revoluções burguesas do século XIX. Embora surjam da estrutura de desigualdades sociais, elas têm como base a igualdade formal entre os indivíduos.

A tradicional contraposição entre Marx e Weber também está presente em *Sociologia em Movimento*. Marx, embora tenha destacado a existência de classes intermediárias, previu uma tendência à polarização entre a burguesia (proprietários dos meios de produção) e o proletariado (aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário). Essas classes são, para ele, complementares e interdependentes. Weber analisou três formas de estratificação (classes, grupos de *status* e partidos) e, segundo o livro, teria uma visão de classe baseada em múltiplos critérios:

Weber definiu as classes sociais como o conjunto de probabilidades típicas de propriedade de bens, de posição externa (*status*) e de destino pessoal. Uma classe se forma por interesses e oportunidades. Portanto, assim como Marx, Weber percebia as classes como categoria econômica. Contudo, não pensava que um critério único (posição no processo produtivo) determinasse a posição de classe: esta seria definida pela “situação de mercado” da pessoa, o que incluía não somente a posse de bens, mas o nível de escolaridade e o grau de habilidade técnica (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.239).

Os autores discutem também a pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas no Brasil, sem qualquer referência às teorias das classes sociais trabalhadas anteriormente. Classes sociais passam a ser tratadas como sinônimo de faixa de renda.

No Brasil das últimas décadas, devido à melhora na distribuição de renda, “a tradicional divisão das classes sociais em A, B, C, D e E sofreu um rearranjo, pois a estrutura passou de uma forma piramidal para outra do tipo losango, que mostra um expressivo

---

<sup>139</sup> Os *dalit* aparecem ora como um grupo excluído do sistema de castas, ora como casta inferior (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.237 e 254).

crescimento da classe denominada C, com redução quantitativa das classes D e E” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.245).

O expressivo crescimento da “nova classe média” (faixa de renda que representa 54% da PEA brasileira, segundo o governo federal) deve-se ao sucesso de programas sociais de combate à miséria, à criação de novos empregos e à melhoria da remuneração.

A observação importante é que as desigualdades – de classe, de gênero, racial (ou étnica) – geralmente se reforçam:

No mundo do trabalho, por exemplo, segundo Pesquisa Mensal de Emprego (PME), as mulheres ganharam, em média, até 28% a menos do que os homens para desempenhar as mesmas funções em 2011 (figura 10.7). Apesar de a legislação determinar que não haja diferenças salariais entre os sexos, tanto na Constituição quanto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), as pesquisas demonstram que na última década, em algumas regiões metropolitanas brasileiras, as mulheres aumentaram sua participação no mercado de trabalho e melhoraram o grau de instrução em relação aos homens, mas continuam recebendo menos do que eles. Entre as mulheres negras, a diferença de salário chega a ser de até 172% menos, pois são as mais afetadas com menores salários, precarização do trabalho e informalidade (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.241).

A unidade 5 – *Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas* – aborda temas como desenvolvimento, globalização e integração regional.

A abordagem da Sociologia do desenvolvimento se inicia com uma observação: apesar de ter prevalecido, o capitalismo está longe de ser um sistema livre de falhas, pois, pela própria natureza do seu funcionamento, está sujeito a crises regulares, que ocorrem quando os lucros se retraem, seja em decorrência da superprodução de mercadorias, seja por causa de especulações financeiras. O planejamento econômico executado pelo Estado nacional democrático é uma forma de aperfeiçoar o sistema, estabelecendo princípios de resolução das crises.

*Sociologia em Movimento* apresenta uma contestação à teoria econômica de Alfred Marshall, que prega a autorregulação do mercado. Com base em Polanyi, observa que, sociologicamente, o sistema econômico é apenas uma das instituições de que uma sociedade precisa para existir. As instituições socializadoras (ligadas à política, à religião ou ao parentesco), que funcionam com base em princípios de reciprocidade, garantem que quando um cidadão não for capaz de prover sua existência ou a de seus dependentes, diferentes redes de sociabilidade atuarão para evitar sua destruição. Existem, portanto, fatores morais e sociais que determinam as escolhas econômicas.

Após abordar o *New Deal*, de inspiração keynesiana, como uma paradigmática proposta de intervenção do Estado na economia, contra os princípios de autorregulação do

mercado, o livro aborda algumas teorias do subdesenvolvimento (Raúl Prebisch e Celso Furtado) e a teoria da dependência (Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto).

A teoria da dependência apontava a necessidade de analisar as relações entre o imperialismo e as classes dominantes locais para a compreensão do subdesenvolvimento. Os mercados, a tecnologia e as finanças oriundas dos países centrais colocam a periferia em situação de dependência. A questão do desenvolvimento envolve o poder, isto é, a capacidade de decidir até que ponto determinados grupos dominantes podem ter seus interesses contrariados sem que se estabeleça uma crise. A dependência seria fruto de uma coincidência de interesses dos grupos hegemônicos dos países periféricos e as potências imperialistas.

A partir desse pressuposto, a Teoria da dependência introduziu o conceito de *dominação* na análise econômica e destacou que a exploração e as desigualdades existentes entre os países centrais e periféricos seriam forjadas em outras bases, como o pesado investimento estrangeiro feito pelas grandes corporações multinacionais; a extração das riquezas naturais dos países dependentes; o apoio que os países ricos deram (e ainda dão) aos regimes ditatoriais dos países pobres; e o crescente endividamento externo dos países periféricos, que aumenta sua dependência em relação aos credores (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.271).

O texto prossegue argumentando que as principais potências capitalistas (a despeito da defesa que fazem dos princípios liberais) se basearam em políticas desenvolvimentistas de intervenção estatal na economia em algum momento de sua história. O economista sul-coreano Ha-Joon Chang destaca que estes países recorreram a políticas protecionistas e de incentivo à indústria local, bem como a um Estado de bem-estar social comprometido em garantir direitos como saúde, educação e habitação. O problema é que, ainda hoje, os Estados desenvolvidos (que dominam as agências multilaterais) impõem aos Estados subdesenvolvidos políticas liberais e de austeridade fiscal que eles próprios não seguiram em seus processos de formação nacional.

O fracasso das políticas neoliberais fez o tema do desenvolvimento voltar à ordem do dia, vinculado à questão da integração regional num mundo globalizado. Mas o que é a globalização? Trata-se de um momento do sistema capitalista que tem múltiplas dimensões (econômicas, sociais, políticas e culturais), interpretadas de diferentes maneiras. Os autores optam por iniciar a discussão fazendo uma contraposição entre pensadores favoráveis e contrários a este fenômeno.

Marshall McLuhan viu a globalização como a possibilidade de transformar o mundo em uma “aldeia global”, em que a tecnologia permitira a difusão imediata das notícias, mantendo toda a população informada, e tornaria as viagens cada vez mais rápidas, encurtando as distâncias. Dentro desta perspectiva, o engendramento de um mercado global

traria também a possibilidade de construção de uma identidade universal que serviria de fundamento para a instauração de uma cidadania global.

Esta perspectiva foi criticada por Milton Santos, que enfatizou as evidências sociológicas sobre o aumento das desigualdades na distribuição da riqueza e do poder nos planos local e internacional:

A desigualdade com que as notícias circulam no mundo nem sempre se traduz em informação para as pessoas. O proclamado encurtamento das distâncias atende apenas aos que possuem condições financeiras de viajar, e o grande mercado global tem, cada vez mais, demarcado diferenças regionais e promovido o consumismo. Ignorância, pobreza, desemprego, incapacidade de exercer a cidadania, disputas étnicas e movimentos separatistas são situações ainda comuns no planeta e revelam a dificuldade de aceitar como verdadeira a visão ideológica da globalização como um processo de aperfeiçoamento do mundo (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.288).

Porém, segundo o geógrafo brasileiro, existe a possibilidade de gestação de uma “outra globalização”, calcada nos potenciais democráticos e libertários que o uso alternativo da capacidade tecnológica e cultural da humanidade permitiria.

A globalização também pode ser tratada como um mito (difundido pelas grandes corporações internacionais) a serviço das novas estratégias de acumulação do capitalismo internacional. Tal perspectiva trata a globalização como um fenômeno benéfico para todos e irreversível.

O capitalismo globalizado também está relacionado com o desenvolvimento dos blocos econômicos a partir de meados do século XX. O livro discute a formação destes blocos em suas três formas: Área ou Zona de Livre Comércio (ZLC), União Aduaneira (UA) e Mercado Comum (MC). Em seguida, trata do Mercosul, que tem a seguinte estrutura institucional: Conselho de Mercado Comum (CMC), Grupo Mercado Comum (GMC) e Comissão de Comércio do Mercosul (CCM).

Há uma contestação da ideia de que com a globalização as barreiras e fronteiras estariam no fim. Isto fica claro não apenas pelo fato de a mobilidade ter se tornado um meio de distinção entre as classes sociais (como afirma Zigmunt Bauman), mas também porque os fluxos migratórios ainda indicam a existência de um centro capitalista:

Considerando as formas de deslocamento, muitos estudos sobre globalização se concentram nos fluxos migratórios. Em geral, eles indicam um movimento “periferia-centro”, o que deixa claro que há um “centro” no capitalismo global, para onde muitos vão em busca de melhores salários: Europa, Estados Unidos e Japão. Uma das características da última década, no entanto, vem sendo a migração sul-sul, em direção a países dependentes que vêm mantendo um dinamismo econômico capaz de atrair mão de obra (como China e Brasil). (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.295).



A unidade 6 – *A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção* – aborda temas relacionados com o desenvolvimento das cidades contemporâneas, assim como questões de gênero, sexualidade e meio ambiente.

Os alunos são apresentados à Sociologia urbana a partir da contraposição entre a Escola de Chicago e a Nova Sociologia Urbana.

De acordo com os autores, a Escola de Chicago compreendia o espaço urbano como um ecossistema, que funcionava por meio de uma “competição biótica” por vantagem territorial. Tal competição levava a processos ecológicos de invasão, dominação e sucessão. Os grupos seriam formados por sua base social – como raiz étnica e posição de classe – e constituiriam “áreas naturais” ou “morais” na cidade. O centro seria marcado pelo desvio, pela criminalidade e pela prostituição, e os subúrbios pela ordem, pela vida familiar e pela dedicação ao trabalho.

Segundo a hipótese de Robert Park e Ernest Burgess, os grupos se distribuíam na cidade em círculos concêntricos, com a alta burguesia nos subúrbios e os trabalhadores informais e operários próximos ao centro. “A competição pelas áreas mais valiosas afastadas do centro promoveria a ‘sucessão étnica’ e a ‘invasão residencial’ de grupos que, ao conquistar novas áreas, expulsavam a antiga população para o círculo seguinte” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.314).

A Nova Sociologia Urbana, cuja principal referência é Manuel Castells, surge na década de 1970 buscando explicar as cidades como espaços produzidos pelo conflito inerente às contradições do capitalismo. A ocupação do espaço e a expansão das cidades modernas seriam determinadas pelas relações sociais capitalistas, que engendraram condições de propriedade e de organização da produção novas. No século XX, com as lutas populares, a crescente participação do Estado na reprodução da força de trabalho por meio da oferta de infra-estrutura e de serviços públicos (escola, moradia popular, transporte etc.) gerou uma série de novas demandas e conflitos sociais. A distribuição das moradias, o mercado imobiliário, as disputas pelos espaços livres e pelos equipamentos urbanos passaram a estar no centro dos conflitos.

Após a abordagem destas duas correntes da Sociologia urbana, os autores passam a discutir a violência urbana e a privatização do espaço público. A chamada “cultura do medo” tem se reproduzido a partir de fatores subjetivos (como a veiculação de eventos violentos pela mídia) e objetivos (como o aumento dos homicídios e assaltos) e favorece uma nova forma de ocupação dos espaços das cidades, com mais *shoppings centers* e condomínios fechados e

menos oferecimento de serviços noturnos, como transportes públicos, educação e opções de lazer, por exemplo.

O livro apresenta, em três páginas, um grande número de teorias que buscaram explicar a situação de violência nas cidades: teoria da “desorganização social”, teoria da “frustração”, “teoria do rótulo”, “teoria crítica”. Em seguida fala-se de uma explicação dos processos de escolha individual, muito influenciada por uma Sociologia da Juventude, que é contraposta a uma Sociologia de classe. Por fim, há uma apresentação da teoria das “classes perigosas” (cf. VÁRIOS AUTORES, 2013, p.322-324).

Dois autores importantes aparecem neste debate. O primeiro é Erving Goffman:

No campo da Antropologia Social, o cientista social Erving Goffman foi e é considerado uma das maiores referências para os estudos do desvio e do estigma nas sociedades industriais modernas. Hoje, a teoria do estigma, desenvolvida por Goffman, é uma das teorias da Escola de Chicago mais aceitas e usadas para compreender como são integrados ou segregados determinados grupos sociais. Assim, prisioneiros, pessoas com alguma doença física ou mental e de determinada cor ou religião são *estigmatizadas* e não são aceitas plenamente pela sociedade por carregar essas marcas (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.324).

O segundo é Loïc Wacquant, que faz uma distinção entre a violência vinda de baixo (explosões de revolta que envolvem principalmente os jovens das áreas pobres da cidade) e a violência vinda de cima (traduzida no impacto das políticas econômicas e sociais, ou da ausência delas, sobre as condições de vida das populações).

Outro tema importante é a segregação socioespacial, definida como a concentração de determinadas classes ou grupos sociais em certas regiões ou bairros da cidade. No caso brasileiro, existem alguns fatores que contribuem para a segregação socioespacial: a especulação imobiliária, a dificuldade de acesso dos setores mais pobres ao mercado imobiliário formal, a dificuldade de locomoção para o trabalho e as políticas de construção de atividades urbanas em zonas específicas da cidade (como é o caso de Brasília). Além destes fatores, o livro cita a importância da Lei de Terras (editada em 1850, uma semana após a abolição do tráfico de escravos), que regulamentou o sistema de compra e venda de terrenos e impossibilitou a população mais pobre de adquirir terras ou imóveis. Assim, o recurso à ocupação ilegal de encostas de morros, locais alagados e outros espaços dificilmente habitáveis e sem valor comercial passou a ser cada vez mais recorrente.

Hoje, a questão da segregação socioespacial está associada também ao modo como o Estado adota práticas neoliberais de privatização do espaço público. A perspectiva do

planejamento estratégico<sup>140</sup> enfatiza a competitividade na relação entre as cidades, que funcionam como polos de prestação de serviços e geração de renda. Tal estratégia está vinculada ao *marketing* das cidades, que as formaliza como “produtos que devem ser atraentes aos grandes investidores do setor imobiliário, hoteleiro, de transportes etc.” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.329). Em contraposição a esta lógica, o livro menciona o modelo do orçamento participativo e discute também a economia solidária: um conjunto de atividades de caráter econômico (cooperativas e associações de trabalhadores) que “procura estabelecer novas formas de sociabilidade, ao mesmo tempo que garante a subsistência e o desenvolvimento de determinada comunidade pobre da cidade” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.330).

No penúltimo capítulo da obra, os autores procuram mostrar, inicialmente, como a definição cultural e histórica de gênero e orientação sexual é construída socialmente. Enquanto o *sexo* está relacionado às características físicas do ser humano (aos órgãos genitais e aos aspectos anatômicos do corpo), o *gênero* tem a função de classificar o masculino e o feminino nas sociedades humanas.

Sabemos que as identidades humanas não são herdadas, mas construídas por uma trama de elementos associados à personalidade, influências familiares, culturais e sociais. Na constituição da identidade de gênero somos influenciados por convenções, estereótipos e expectativas construídas no processo de socialização. 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 (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.338).

A *sexualidade*, por sua vez, não é determinada pela constituição biológica do indivíduo. Ela está vinculada à orientação do desejo sexual e afetivo e à representação social ou subjetiva da identidade de gênero.<sup>141</sup>

Há casos em que o gênero e a sexualidade não estão mutuamente referidos: algumas pessoas podem gostar de se “travestir” (utilizando roupas e adereços considerados do gênero oposto), mas terem desejos sexuais heterossexuais. Entre transgêneros ou travestis, é possível encontrar diversas orientações sexuais.

Após a apresentação desse conjunto de conceitos, o livro discute *Gênero, sexualidade, poder e comportamento*. De acordo com a prevalência de um determinado gênero nas relações

---

<sup>140</sup> Segundo os autores, duas são as premissas que fundamentam a lógica do planejamento estratégico: “1) a cidade é uma mercadoria a ser vendida em um mercado constituído de todas as demais cidades; 2) a cidade é uma empresa, uma unidade de gestão de negócios”(VÁRIOS AUTORES, 2013, p.328).

<sup>141</sup> Para nos referirmos à sexualidade das pessoas, empregamos também características relativas aos afetos e à escolha do objeto sexual: “*homossexual* (sente atração por pessoas do mesmo sexo), *heterossexual* (sente atração por pessoas do sexo oposto) e *bissexual* (sente atração por pessoas de ambos os sexos)” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.340).

de poder, a anatomia genital de uma criança que nasce ganha significativa importância cultural. Há pouco tempo, em um modelo de família tradicional (em diferentes lugares do mundo), o nascimento de um menino era considerado especial, principalmente quando se tratava do primeiro filho. Esse princípio patriarcal persiste em muitas culturas.

No patriarcalismo – entendido como a forma “de organização social na qual as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são submetidos aos mais velhos” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.341) – há uma valorização das atividades culturalmente convencionadas como masculinas. Ao mesmo tempo, a sexualidade, o corpo e a autonomia feminina são controlados.

As relações de gênero são também relações de poder. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, a masculinidade está associada a características como potência, força e atividade, enquanto o feminino é identificado com fragilidade, docilidade e passividade.

(...) nas relações sociais cotidianas, homens e mulheres reproduzem a ideia de que o masculino se caracteriza por poder e força, enquanto o feminino é a característica da fragilidade e da subordinação. Nesse sentido, há um grande estímulo para que tanto homens quanto mulheres em posições de chefia, por exemplo, assumam as características da força e do poder, tradicionalmente associadas a um papel social masculino (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.342).

Ao longo do século XX ocorreram mudanças importantes: as mulheres passaram a participar crescentemente do mercado de trabalho e ganharam uma maior liberdade sexual. Além disso, seus direitos civis e políticos foram ampliados. Tudo isso teve a ver com a militância dos movimentos sociais envolvidos nas questões de gênero.

Mas as relações assimétricas entre os gêneros ainda revelam-se no fato de que as mulheres ganham menos que os homens, mesmo quando exercem a mesma função, ocupam posições menos qualificadas, e muitas vezes enfrentam uma dupla jornada de trabalho, com tarefas dentro e fora do lar. Na política, as mulheres ainda são sub-representadas na maioria dos países.

A divisão sexual do trabalho implica em desvalorização dos papéis sociais das mulheres. Profissões consideradas “femininas” (como enfermagem e magistério) são marcadas pela baixa remuneração e pelo pouco prestígio social, pois não se espera que seu salário sustente uma casa. “O salário do homem, (cujo papel social na instituição familiar está associado ao homem-provedor) seria sempre mais valorizado, uma vez que ele é reconhecido pelo patriarcado como responsável pelo sustento da família” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.343).

Os estudos feministas têm destacado que as mulheres sofrem uma dupla opressão: subordinação no mercado de trabalho e papel de serviçais na família. Mas há várias formas de feminismo, que são explicadas pelos autores.

O feminismo da diferença ou pós-estruturalista se contrapõe à rigidez do discurso das primeiras feministas (baseado na lógica binária: homem/mulher), como se a identidade de cada um fosse definida biologicamente. Do ponto de vista político, isso quer dizer que, enquanto as feministas dos anos 1960 lutavam por condições de *igualdade* entre homens e mulheres, as feministas pós-estruturalistas dizem que não se pode negar a diferença entre homens e mulheres, apesar de considerarem que deve haver igualdade de direitos entre os gêneros.

Da mesma forma, as feministas da diferença apontam que não há uma unidade identitária em “ser mulher”, pois existem várias formas de ser mulher. Segundo elas, as diferenças entre etnia e classe, assim como os diferentes aspectos culturais, também são determinantes para o papel social e a vivência cotidiana das mulheres (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.344).

O feminismo tradicional levou as mulheres a ingressar no mercado de trabalho nos anos 1950, mas negligenciou as desigualdades de classe. Autoras como Angela Davis e Patricia Collins, ligadas ao feminismo pós-colonial e negro, observaram que o feminismo tradicional também não contemplava o ponto de vista das mulheres negras e de países colonizados. “Como afirmou a historiadora francesa Sylvie Schweitzer, ‘as mulheres sempre trabalharam’, e não tinha sido a entrada no ‘mercado de trabalho’ de mulheres de classe média que havia inaugurado a possibilidade de emancipação das mulheres” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.345).

A crítica feminista em diversas áreas de conhecimento – como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia e a História – passou a destacar o papel da mulher. No Brasil, por exemplo, o estudo da professora gaúcha Elisabeth Souza Lobo, intitulado “A classe operária tem dois sexos”, abriu uma porta importante nas pesquisas sobre o mundo do trabalho ao questionar a representação da classe operária como essencialmente masculina.

Após esta longa reflexão, o livro passa a discutir a diversidade sexual e as identidades de gênero a partir dos estudos *queers*.

Em inglês, o termo *queer* é usado para qualificar um comportamento “estranho”, desviante em relação às normas estabelecidas. Os estudos *queer* – em Sociologia, Antropologia e Psicologia Social – relacionam-se com temáticas como a construção de identidades de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros e a violência e a segregação dirigida a eles.

Dois pensadores se destacam nos estudos sobre transexualidade e identidade sexual: Michael Foucault e Judith Butler.

Foucault investigou os motivos do surgimento de um discurso sobre a sexualidade buscando distinguir o normal do anormal. Para o autor de *história da sexualidade*, este discurso confere poder à igreja e à família no controle do corpo e da sexualidade.<sup>142</sup>

Butler, por sua vez, questionou as bases teóricas do feminismo, baseadas em uma distinção entre sexo (biológico) e gênero (cultural):

Butler afirma que tanto o sexo quanto o gênero (e os desejos) vão depender de como “executamos” os papéis de sexo/gênero em nossas vidas. Claro que as imposições culturais reafirmam que um sexo biológico corresponde a um gênero que definiria que tipo de desejo o sujeito deveria sentir para atender às normas sociais. Mas Judith Butler questiona essa correspondência e usa como exemplo os travestis para afirmar que, na verdade, todos nós somos “performativos” (isto é, capazes de representar publicamente diferentes papéis): não somos naturalmente masculinos ou femininos, mas essas características podem ser igualmente praticadas por qualquer pessoa. A ideia é dissolver a dicotomia entre sexo e gênero e negar a existência de uma “natureza biológica” de homens e mulheres (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.348).

As instituições fundamentais na definição dos papéis de gênero são a Igreja e a família. Os autores observam que a origem patriarcal do judaísmo – de onde se originaram o islamismo e o cristianismo – contribuiu para a reprodução da dominação masculina ao justificar a função subordinada da mulher, reduzida a papéis sociais domésticos vinculados à sua capacidade reprodutiva natural. Do mesmo modo, a base reprodutiva do sexo não permitia compreender como “normal” um comportamento homossexual.

O desenvolvimento das Ciências Sociais contribuiu, segundo os autores, para estabelecer outro discurso sobre as diferenças sexuais e de gênero e para questionar os padrões “normais” de família.

A última seção do capítulo traz dados sobre a violência contra a mulher no Brasil e retoma a reflexão sobre os movimentos feministas e LGBT.

No Brasil recente, os movimentos pelo reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, conseguiram algumas conquistas. O Supremo Tribunal Federal, em 2011, reconheceu a construção da família homoafetiva com todos os direitos e deveres de uma união estável. Alguns dos 112 direitos adquiridos com esta decisão são: direito ao seguro do INSS por morte

---

<sup>142</sup> “Como demonstrou Foucault, o discurso de classificação sexual, seja tradicional, seja científico, tem origem histórica. Em muitas sociedades humanas nem mesmo existe o termo ‘homossexualidade’, como entre os gregos antigos, pois não era considerada uma sexualidade ‘anormal’, que deveria ser classificada. A ideia de perversão ou anormalidade ligada à sexualidade se desenvolveu principalmente no século XVIII, devido às ideias de pecado e imoralidade defendidas pela Igreja e pela família tradicional” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.348).

e auxílio-reclusão ao(à) companheiro(a); direito de adotarem filhos (homoparentalidade); direito de declarar o(a)parceiro(a) como dependente do Imposto de Renda.

O último capítulo aborda a interação entre o meio ambiente e as distintas culturas humanas. Trata também dos conflitos ambientais que surgem a partir da relação econômica, política e cultural da sociedade capitalista com o meio ambiente.

O termo “ambientalização” estabelece o vínculo entre a Sociologia e o meio ambiente. Qual é o significado desse termo? Trata-se de um discurso ambiental adotado por diferentes grupos sociais mediante justificativas ambientais para a prática institucional, ação política e pesquisas científicas.

A problemática ambiental ganha força na modernidade, com a transição de sociedades agrícolas e rurais para sociedades industriais e urbanas. A suposta oposição entre ser humano e natureza dá origem ao *preservacionismo*: movimento ambientalista que defende que qualquer interferência humana provoca danos ao meio ambiente e, portanto, deve ser restringida ao máximo. Propõe como solução a criação de áreas de preservação “intocáveis”. O *conservacionismo*, por sua vez, defende o uso equilibrado dos recursos naturais, tendo como princípio a prevenção de desperdícios e o benefício da maioria dos seres humanos.

Com o fortalecimento do discurso ambientalista, as pesquisas científicas se intensificaram e mostraram que a capacidade de recuperação da natureza não é inesgotável.

A partir da segunda metade da década de 1960, os impactos ambientais foram incorporados na discussão política sobre os modelos de desenvolvimento possíveis para a sociedade, em especial pelos grupos críticos do modelo capitalista. O relatório “Os limites do crescimento”, encomendado pelo Clube de Roma, foi importante para a divulgação dos problemas ambientais. Nesse relatório havia um alerta para a possibilidade de esgotamento dos recursos naturais e de uma catástrofe ambiental planetária caso fossem mantidos os níveis de crescimento econômico (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.368).

O texto passa por vários acontecimentos importantes, tais como o acidente nuclear de Chernobyl (1986), a Eco92<sup>143</sup> e o protocolo de Kyoto (que entrou em vigor em 2005).

Há um destaque para o fato de que a preocupação da Sociologia com a temática ambiental coincidiu com o fortalecimento dos movimentos ambientalistas e com a constatação científica de que o desenvolvimento econômico capitalista está associado à utilização de tecnologias ambientalmente predatórias.

Ao discutir as questões ambientais de um ponto de vista sociológico, o texto faz uma distinção entre a ideia de segurança alimentar e a de soberania alimentar: a primeira desenvolveu-se no período posterior à Segunda Guerra Mundial, com o estabelecimento de

---

<sup>143</sup> Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD).

políticas agrícolas voltadas para garantir o abastecimento de alimentos nos países em conflito. A ideia consolidou-se na década de 1990, com base no princípio de que todas as pessoas têm direito à alimentação sadia e nutritiva. Muitas políticas públicas inspiram-se nesta concepção, dentre elas a construção de refeitórios populares e programas de renda mínima, como o *Bolsa Família*.

Em 1996, na Cúpula Mundial sobre a Alimentação, organizada pela FAO, organizações camponesas apresentaram o conceito de soberania alimentar, que trata o alimento como um direito humano. Este conceito refere-se ao conjunto de medidas que cada nação deve adotar para se tornar protagonista e soberana na produção de seus próprios alimentos, “com acesso a eles em qualquer época do ano e de modo adequado a seu ambiente e a seus hábitos alimentares” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.372).

De um modo geral, os defensores da soberania alimentar posicionam-se favoravelmente a uma política de reforma agrária que fortaleça a agricultura familiar, vista como mais sustentável por ocupar um maior número de pessoas e ter uma maior diversificação de culturas.

O livro comenta a perspectiva da física e filósofa indiana Vandana Shiva, que defende um sistema de agricultura que não use sementes geneticamente modificadas. “Para ela, a escassez de água e comida que ainda persiste em diferentes partes do mundo é consequência do consumismo e do materialismo da cultura ocidental” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.378).

Depois de uma breve apresentação das ideias de Antonio Candido sobre a sociabilidade caipira (pesquisa relacionada com a Sociologia rural), o livro aborda os problemas ambientais nas cidades: deslizamentos, inundações, problemas de saúde ligados à falta de saneamento básico etc.

Essas condições produzem múltiplas situações de risco e configuram o que o sociólogo estadunidense Robert Bullard<sup>144</sup> chama de “zonas de sacrifício”, ou seja, os territórios da discriminação que concentram situações de injustiças ambientais. Chuvas e enchentes podem destruir ou inviabilizar de forma irreversível as moradias em áreas de risco. A única perspectiva dos moradores desses locais é que os governos (municipal, estadual e federal) desenvolvam mecanismos de redução dos riscos ambientais (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.380).

A injustiça social e ambiental afeta a população trabalhadora de muitas formas. Além de arcar com os custos da autoconstrução de moradias, os mais pobres têm de responder à

---

<sup>144</sup> Bullard formulou o conceito de “racismo ambiental”. “O termo surgiu quando Bullard apresentou uma pesquisa demonstrando que os aterros sanitários, depósitos e incineradores de lixo da cidade de Houston, públicos e privados, não eram instalados segundo critérios técnicos e estavam todos localizados em bairros cuja população era de maioria negra, embora a população negra da cidade não correspondesse a 25% do total” (VÁRIOS AUTORES, 2013, p.381).



acusação de estarem ocupando áreas irregulares. Sofrem um risco ambiental desproporcional em relação ao conjunto da sociedade.

O capítulo prossegue com uma discussão sobre modernização ecológica e conflitos ambientais no Brasil. A “ambientalização dos discursos” (de movimentos sociais, governos, empresas e ONGs) começou a ganhar força nas lutas travadas durante a redação e promulgação da Constituição de 1988 e da Rio-92. A questão do desenvolvimento brasileiro – inspirado na industrialização dos países centrais – foi até então uma fonte de constrangimentos para o movimento ambientalista, pois se entendia que a industrialização e a rentabilização do capital serviriam aos propósitos desenvolvimentistas de geração de emprego e renda e, logo, contribuiriam para criar meios de superação do atraso e da pobreza.

Entidades ambientalistas, sindicatos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e o Movimento dos Atingidos por Barragens, assim como seringueiros, extrativistas, movimento indígenas e os movimentos comunitários das periferias urbanas, identificados com um ecologismo crítico e combativo, passaram a questionar esse modelo de desenvolvimento.

Por outro lado, agências multilaterais, empresas poluidoras e governos passaram a se identificar com um “ecologismo de resultados”, tentando neutralizar as lutas ambientalistas, e produziram a “ambientalização” do próprio capitalismo. Trata-se de um processo conhecido como “modernização ecológica” – que procura conciliar o crescimento econômico e a resolução de conflitos ambientais com ênfase em adaptação tecnológica, economia de mercado e crença na colaboração e no consenso.

Trata-se de uma oposição entre uma visão sociocultural (que questiona os valores do consumismo no capitalismo) e outra utilitarista do meio ambiente.

### **4.3. Sociologia Hoje**

Vimos no capítulo 1 que uma das exigências do edital do PNLD/2015 – baseado em documentos curriculares como os PCN e as OCEM – é a de que os livros didáticos de Sociologia incluam conteúdos de Antropologia e Ciência Política. Todos, à sua maneira, fazem isto. Mas apenas *Sociologia Hoje* seguiu o peculiar caminho de apresentar ao aluno do Ensino Médio as principais questões conceituais e metodológicas que fundamentam as três ciências de referência de forma separada, inclusive, dividindo o livro em três partes iguais.

O livro do aluno contém 328 páginas. Após uma introdução (*O que é a sociedade?*) ele se divide em três unidades: uma de Antropologia, uma de Sociologia e outra de Ciência Política. Ao final, são apresentadas biografias de autores mencionados nos capítulos.

Quadro 9 – Unidades e capítulos do livro *Sociologia Hoje*

UNIDADES	CAPÍTULOS
<b>1. Cultura</b>	1. Evolucionismo e diferença 2. Padrões, normas e cultura 3. Outras formas de pensar a diferença 4. Antropologia brasileira 5. Temas contemporâneos de Antropologia
<b>2. Sociedade</b>	6. Pensando a sociedade 7. O mundo do trabalho 8. Classe e estratificação 9. Sociologia brasileira 10. Temas contemporâneos de Sociologia
<b>3. Poder e cidadania</b>	11. Política, poder e Estado 12. Globalização e política 13. A sociedade diante do Estado 14. A política no Brasil 15. Temas contemporâneos de Ciência Política

Fonte: Machado; Amorim; Barros (2013)

Três eixos principais organizam a obra: a preocupação em apresentar de forma equânime o conhecimento da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política; o cuidado constante em relacionar o conhecimento abstrato à realidade e à especificidade do mundo do aluno e aos processos históricos de produção do conhecimento; e o estímulo ao desenvolvimento de uma imaginação sociológica, entendida como um pensamento crítico sobre o mundo.

A organização do livro em três partes, uma para cada ciência de referência, traz algumas consequências importantes de serem pensadas. A primeira delas é um ganho para a Antropologia e para a Ciência Política que jamais tiveram um espaço tão grande em um livro didático de Sociologia voltado para o público escolar brasileiro. Com base em *Sociologia Hoje* é possível, por exemplo, que se organize um programa de curso em que cada disciplina seja trabalhada em uma série do Ensino Médio.

Porém, essa é a segunda consequência importante, a organização de um programa de curso a partir desse “arco disciplinar” – que segue a ordem normal dos capítulos – pode trazer dificuldades em relação às regras de sequenciamento e compassamento: as questões mais complexas da Antropologia contemporânea seriam trabalhadas logo na primeira série,

momento em que o aluno está tendo o primeiro contato com essa disciplina.<sup>145</sup> Esse problema pode ser sanado a partir da adoção de um “arco temático” ou de um “arco misto”, proposto no manual do professor:

- *Arco temático*. Segue primeiro com os estudos dos clássicos e contemporâneos de cada disciplina e chega ao estudo das Ciências sociais no Brasil. Sequência: Introdução, 6, 11, 1, 7, 8, 2, 3, 12, 13, 4, 9, 14, 10, 15 e 5.
- *Arco misto*. Mistura as duas opções anteriores, seguindo cada arco temático em uma sequência disciplinar (os três capítulos de cada unidade seguidos dos quartos capítulos e dos capítulos finais). Sequência: Introdução, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 4, 9, 14, 5, 10, 15.<sup>146</sup>

A terceira consequência tem a ver com o princípio de classificação dos conhecimentos, que tende a se fortalecer, fazendo com que os temas que estão nas “fronteiras” entre as disciplinas sejam pouco trabalhados ou estejam ausentes. Ao apresentar as culturas a partir do “olhar antropológico” o livro deixa de lado outras formas de pensar o conceito. A discussão sobre a indústria cultural, vinculada inicialmente à Escola de Frankfurt, não aparece em nenhuma das unidades. Ao pensar o trabalho a partir da Sociologia, o livro não discute (como fazem, por exemplo, *Sociologia* e *Sociologia para o Ensino Médio*) a produção em sociedades tribais a partir da Antropologia. A discussão sobre o poder e a cidadania a partir do enfoque da Ciência Política não impede que essas questões sejam tratadas nas unidades 1 e 2, como veremos mais adiante. Porém, nesse caso, há outra questão em jogo: as perspectivas teóricas e ideológicas dos autores são díspares e, em alguns momentos, radicalmente opostas. Isso fica claro nas referências ao liberalismo, presentes nas unidades 2 e 3, por exemplo. O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015 menciona o fato referindo-se ao tratamento de certos temas da Ciência Política a partir de apenas uma perspectiva teórica.

Apesar disso, será preciso atenção do professor no que diz respeito a um desajuste entre a apresentação de perspectivas clássicas e contemporâneas das ciências sociais nas áreas de Antropologia e Sociologia em comparação à Ciência Política. Isso se manifesta particularmente na unidade 3 que, ao contrário das demais, se limita à apresentação de apenas uma perspectiva teórica no tratamento de alguns temas da ciência política, problema que deverá ser observado pelo professor ao trabalhar esta unidade em sala de aula (BRASIL, 2014, p.44).

---

<sup>145</sup> A oportunidade de discutir o contexto histórico de formação das três Ciências Sociais (como faz *Tempos modernos, tempos de Sociologia* em sua primeira parte) seria perdida.

<sup>146</sup> Nesses casos, os autores fazem uma única ressalva: é recomendável estudar os clássicos da Sociologia antes de se estudar o Estado e o poder, pois a compreensão desses temas pressupõe uma familiaridade com o pensamento de Max Weber.

Não fica claro no trecho acima que perspectiva é esta. Porém, a apresentação da unidade 3 mostrará que há uma valorização do pensamento liberal.

A unidade 1 – *Cultura* – trata da forma como as sociedades se veem e são vistas. Para isto, mobiliza o conhecimento antropológico, que “tem se dedicado sistematicamente a esse desafio de pensar a diferença, construindo instrumentos teóricos como os conceitos de cultura, identidade e etnicidade” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.27). A discussão sobre a “enorme variedade da experiência humana” prossegue em direção a uma análise do Brasil e das diversas populações presentes no país e termina com um capítulo sobre temas contemporâneos da Antropologia.

O livro reflete, primeiramente, sobre o pensamento evolucionista a partir do contexto histórico do colonialismo e do imperialismo. Há uma preocupação em demonstrar que os critérios utilizados pelos evolucionistas (Lewis Henri Morgan, James G. Frazer e Edward B. Tylor) para julgar as sociedades ditas “primitivas” (existência de propriedade privada e do Estado, desenvolvimento tecnológico) eram sempre favoráveis aos ocidentais, e por isto etnocêntricos. As populações indígenas, dependendo do critério que se utiliza, podem ser consideradas complexas. Elas são, por exemplo, mais sustentáveis que as sociedades ocidentais. O aluno, então, é convidado a pensar sobre a própria noção de progresso:

Um estudo das sociedades orientado pela noção de progresso implica diversas conclusões hoje repudiadas pelas Ciências Sociais:

- Se toda sociedade evolui da mesma forma, a diferença entre umas e outras poderia ser explicada pela “dedicação à evolução”. Algumas teriam andado mais rápido, outras teriam preferido, “preguiçosamente”, deixar a evolução seguir mais lentamente.
- Se todas as sociedades seguirem os mesmos passos, olhar para qualquer sociedade diferente da ocidental seria olhar para o passado da humanidade. As sociedades ditas selvagens apareceriam como autênticos “museus vivos”.
- Se todas as sociedades seguirem pelos mesmos caminhos, caberia às “mais avançadas” adiantar o processo das “mais atrasadas”. Isso faz com que o colonialismo seja visto como uma ação de solidariedade aos povos “atrasados”, que poderiam atingir estágios mais adiantados justamente por meio da dominação ocidental (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.31).

Essas e outras reflexões são apresentadas em um conjunto de boxes intitulados *Você já pensou nisto?* A seção busca conversar com o aluno, fazendo associações entre um tema estudado e questões que podem ser observadas e problematizadas no cotidiano.

Refletindo sobre o modo como a identidade indígena é pensada no senso comum, o livro observa que é comum ouvirmos dizer que “índio de verdade” não usa roupas nem tecnologias ou coisas semelhantes. Porém, essa perspectiva é ideológica, pois legitima a retirada de seus direitos: “as sociedades capitalistas criam imagens dos indígenas como primitivos, se apressam em tentar civilizá-los e, assim que eles adotam práticas ocidentais,

argumentam que eles não são mais indígenas e portanto não têm direito à terra, por exemplo” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.37).

Há em toda a unidade uma busca pela desnaturalização do etnocentrismo, do machismo, do racismo e da homofobia por meio da exposição e problematização de imagens e pensamentos preconceituosos.

O conceito de cultura nasceu em oposição às narrativas evolucionistas do século XIX e passou a ser pensado no plural a partir das contribuições de Franz Boas. Há um destaque para a importância do relativismo cultural, visto como uma forma de encarar a diversidade sem impor valores e normas alheios. Porém, diferente dos outros livros didáticos apresentados, *Sociologia Hoje* traz algumas ressalvas importantes:

O relativismo foi uma revolução política no enfrentamento ao racismo e a outros tipos de preconceito, mas gerou um impasse político ao longo do século XX: *se a premissa do relativismo é examinar qualquer cultura segundo seus próprios termos, é preciso aceitar tudo o que cada cultura produz. O problema dessa premissa é que alguns costumes nos parecem inaceitáveis, como as mutilações genitais impostas às mulheres em alguns países islâmicos. [...] Uma forma de solucionar esse impasse é pensar em termos de poder dentro de cada cultura. Se determinado costume oprime parcelas de uma sociedade (as mulheres islâmicas, por exemplo), e essas parcelas se sentem oprimidas, é justo criticar esse costume, mas nesse caso teríamos de fazê-lo segundo os próprios termos daquela cultura* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.49-50; grifos meus).

A partir da segunda metade do século XX, principalmente com Geertz, o conceito de cultura deixa de ser visto como uma série de padrões de comportamento praticados coletivamente e sistematicamente e passa a ser considerado de forma mais dinâmica como um conjunto de normas e regras simbólicas que estão na mente das pessoas e regulam seus comportamentos.

A discussão avança até o conceito de cultura no século XXI. O livro apresenta o movimento conhecido como “pós-modernismo”. Segundo os autores ligados a esta perspectiva, o conceito de cultura deve ser criticado porque estimula descrições que excluem a voz das populações investigadas e levam a estereótipos e preconceitos.

Do ponto de vista dos críticos do conceito de cultura, o processo sempre se repete: a cada descrição, temos uma representação criada por quem descreve. Aquele que é descrito, por sua vez, nunca tem sua própria voz ouvida. Ou seja, quando alguém o descreve, produz imagens sobre os quais o indivíduo descrito não tem nenhum controle (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.55).

O problema é que os exemplos utilizados para corroborar o argumento não se referem à produção científica. Os estereótipos culturais citados são uma imagem do Dia do Índio em que se reproduz a noção de um índio genérico e um trecho do livro *Iracema*, de José de Alencar, em que “tanto a jovem Iracema quanto o pajé Araquém são representados como solícitos e servis em relação ao estrangeiro” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013,

p.55), gerando uma imagem que favorece a elite branca do século XIX. Para demonstrar a validade da crítica, os exemplos deveriam partir de trechos escritos por antropólogos. Ora, o que a Antropologia vem fazendo, segundo os argumentos apresentados em outras partes do próprio livro, é problematizar essas concepções estereotipadas do índio.

Os intelectuais “pós-coloniais” também fizeram críticas ao conceito de cultura: “Para eles, não só os ‘representados’ eram impossibilitados de se fazer ouvir, mas a própria descrição levava à construção de estereótipos” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.56). Mais uma vez, os estereótipos, presentes tanto nas descrições em si como nas teorias produzidas na Europa e nos Estados Unidos, não são citados. A ideia de que, para os autores pós-coloniais, o conceito de cultura resultaria necessariamente em uma prisão para os grupos descritos, é exemplificada a partir de uma charge que associa a condição do negro à de jogador de futebol, e não à de estudante universitário. A legenda diz: “Esta charge de 2012 usa de ironia para denunciar o estereótipo: o jovem negro é estimulado a se dedicar ao esporte, e não ao estudo — o que pode até ser um argumento falso contra as políticas de cotas” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.56). Fica faltando demonstrar que a Antropologia produz ou reforça esses estereótipos. O livro volta, então, aos argumentos em defesa do conceito de cultura:

Embora as críticas citadas sejam pertinentes, muitos defensores do conceito de cultura alegam que elas se referem a um conceito de cultura estático (como o do começo do século XX), que de fato produziria uma imagem imutável do descrito, ou então indicam um mau uso do conceito, não levando em conta o dinamismo dos sistemas culturais. Diante da capacidade de dinamismo de qualquer sistema cultural, os defensores do conceito de cultura afirmam que qualquer descrição estática deixa de fazer sentido. Para esses antropólogos, o conceito de cultura, quando bem compreendido e empregado, ainda é um poderoso instrumento de luta contra os estereótipos, pois procura justamente dar sentido a tudo aquilo que gera estranheza e preconceito (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.56).

O livro passa a discutir, então, outras formas de pensar as diferenças existentes nas sociedades. Destaca os conceitos de estrutura e função segundo Malinowski e Radcliffe-Brown. Estrutura social é para eles a relação entre as diversas partes que compõem uma sociedade. Essas partes cumprem funções que mantêm a sociedade viva e em equilíbrio. Esse é um dos momentos da unidade em que se faz menção a um conteúdo que será explicado posteriormente: a obra de Durkheim, que foi importante para os antropólogos supracitados. Claude Lévi-Strauss é abordado como um pensador que retomou o projeto dos evolucionistas de realizar estudos comparativos, sem incluir a noção de progresso. Para o pai do estruturalismo antropológico, a estrutura é uma forma de pensar o mundo universal e presente na mente de todos os seres humanos.

Também é ressaltado o fato de que as mudanças sociais do século XX levaram os antropólogos a pensarem a ideia de diferença *sem pressupor o equilíbrio social*. Assim ganharam força os conceitos de etnicidade e identidade. A etnicidade se refere ao contraste entre grupos sociais que compartilham alguma coisa em comum e pode ser um instrumento político de reivindicação de direitos ou de manipulação dos grupos em questão. A identidade pressupõe um processo inacabado e depende apenas de compartilhamento de experiências coletivas variadas, sem o pressuposto de uma ancestralidade comum:

Como conceito, identidade nasce sem preocupação com estabilidade, continuidade ou qualquer ideia de completude. Os sujeitos podem, inclusive, modelar sua identidade pessoal a partir de várias identidades, combinando e compartilhando várias experiências identitárias. Um *punk* negro pode amalgamar uma identidade baseada no estilo de vida *punk* e também na experiência de ser negro numa sociedade racista, por exemplo (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.72).

A Antropologia brasileira é abordada em um capítulo específico, que segue a linha de uma história das ideias antropológicas. Esse procedimento se repete nos capítulos sobre a Sociologia e a Ciência Política brasileiras.

O primeiro período (fim do século XIX até a década de 1930) foi marcado pela influência do darwinismo social e por um profundo pessimismo em relação ao povo (majoritariamente negro e mestiço). O segundo período (década de 1930 até a década de 1960) é marcado pelo otimismo em relação à nossa miscigenação, vista como índice de uma democracia racial.

Na década de 1950, as pesquisas patrocinadas pela UNESCO iriam questionar o mito da democracia racial:

Sob a influência do movimento negro brasileiro e contando com uma série de estudos comparativos realizados com base em métodos reconhecidos (como o trabalho de campo, a produção de *surveys* e a análise de estatísticas), desenhou-se um novo cenário sobre as relações raciais brasileiras. O projeto deixou claro que a democracia racial era um mito: *a realidade brasileira não se configurava como um paraíso racial*. Negros e mestiços continuavam a ser discriminados, tinham menos oportunidades de trabalho e condições de vida inferiores às dos brancos (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.84-85; grifos meus).

Da década de 1960 a 1980, a Antropologia brasileira passa por um intenso processo de institucionalização, com a criação de cursos de pós-graduação. É a época dos estudos de comunidade e de etnicidade. A partir da década de 1980, a Antropologia ganha amplitude nacional e diversifica seus temas e preocupações. Com a Antropologia urbana, começa o debate sobre a possibilidade de estranhamento de realidades familiares. O período atual é marcado pela influência dos movimentos sociais e pelas demandas de populações específicas.

A unidade 1 se encerra com uma apresentação de temas contemporâneos da Antropologia. Discute a Antropologia simbólica de autores como Clifford Geertz, Marshall Sahlins e David Schneider. Segundo a perspectiva de Geertz, por exemplo, a Antropologia interpretativa procura entender as culturas como textos que podem ser lidos. Entretanto, são leituras de segunda mão, visto que temos acesso apenas à visão do nativo sobre a própria cultura. Essa perspectiva influenciou diretamente o pós-modernismo antropológico e sua crítica da autoridade etnográfica: segundo essa corrente, a Antropologia é autoritária ao tentar falar pelos nativos. O pós-colonialismo, por sua vez, estava preocupado com as implicações políticas das descrições antropológicas (como a produção de um nativo estereotipado como exótico) relacionada ao colonialismo.

O capítulo 5 estabelece uma relação entre o desenvolvimento das discussões sobre gênero e as mudanças nas interpretações do parentesco. A desnaturalização do masculino e do feminino possibilitou pensar o parentesco sem relação com a reprodução, ampliando o espectro do que pode ser considerado parentesco. A Antropologia de Marshall Sahlins é destacada pela interface com a História, entendida por Sahlins como elaboração cultural: diferentes sociedades produzem diferentes tipos de imaginação histórica. Outro autor de destaque é Roy Wagner, que salienta a cultura como invenção. Ao tentar se aproximar da vida do nativo, o antropólogo inventa a cultura, mas também permite que sua própria cultura seja reinventada. Ao colocar no mesmo nível os conceitos antropológicos e os conceitos nativos, Wagner procurou superar uma relação assimétrica em que o pesquisador é autoridade e o pesquisado não tem voz.

Em *Sociologia Hoje* a abordagem dos conteúdos da Antropologia é nitidamente mais complexa que nos outros livros didáticos apresentados. Fontes (2015) observa que as teorias e as polêmicas internas ao campo científico (geralmente trabalhadas na Universidade) têm um grande destaque, e que isto distancia a obra das reflexões que são tradicionalmente feitas na Educação Básica.

É o caso, por exemplo, da discussão sobre sistema de parentesco e sobre o histórico do desenvolvimento da antropologia no Brasil. Trata-se de um livro que possibilita uma formação inicial em Antropologia, abordando inclusive teóricos contemporâneos que não são conhecidos por muitos cientistas sociais, como Roy Wagner e Bruno Latour, mas que vai além ou fica aquém da especificidade do Ensino Médio (FONTES, 2015, p.16).

Certamente a abordagem desenvolvida na unidade vai além do repertório de conceitos e temas consagrados nos livros didáticos voltados para o Ensino Médio, como cultura, etnocentrismo, evolucionismo, etnografia e relativismo cultural. Afinal, a própria construção de um livro didático com um terço das suas páginas dedicado à Antropologia pressupõe a



necessidade de acréscimos consideráveis. Porém, o caminho seguido pelos autores não é o único possível. Outra opção, diferente do aprofundamento das polêmicas internas ao campo científico, seria a apresentação de mais relatos etnográficos, por exemplo.

Na unidade 2 – *Sociedade* – os autores observam que a Sociologia, desde sua origem, teve como um de seus principais temas o trabalho. Algumas questões importantes: “Como a organização do trabalho afeta a vida das pessoas? Como sistemas de trabalho resultam em certas distribuições de poder entre os grupos de uma sociedade?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.117).

A unidade reflete também sobre a relação entre indivíduo e sociedade no pensamento de Durkheim, Weber e Marx, e aprofunda a discussão sobre as relações de trabalho no século XX e no início do século XXI. Por fim, apresenta a Sociologia brasileira e discute algumas questões pertinentes à Sociologia contemporânea.

Logo de início, o livro observa que a Sociologia fundamenta-se no estudo das relações sociais que têm certa regularidade:

O estudo sociológico entende que há determinados modos de vida, de comportamento e de conduta que se reproduzem e aparecem historicamente com frequência. A vida em sociedade não pode ser entendida como um processo aleatório, no qual tudo pode acontecer. Pelo contrário, as relações sociais são sempre resultado de processos históricos, isto é, têm sua base em um passado de outras relações sociais. Ao explicitar as regularidades sociais, a Sociologia tem como base a história humana (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.118).

A formação da Sociologia como ciência no século XIX tem relação com a história da sociedade industrial capitalista gestada na Europa. Enquanto Durkheim pode ser considerado estruturalista e funcionalista (pois pensa a sociedade como moldando os indivíduos, que cumprem funções profissionais cada vez mais especializadas), Weber produziu uma Sociologia baseada na compreensão das ações individuais. Marx, por sua vez, destacou que a sociedade é o resultado da luta de classes. O livro explica então os conceitos de interdependência funcional<sup>147</sup> e fatos sociais (Durkheim), ação social, tipos ideais e racionalização (Weber), classes sociais e luta de classes (Marx). Há ainda uma distinção entre elementos permanentes e elementos ocasionais. Os primeiros formam a estrutura social e os segundos constituem as conjunturas.

A análise do modo como a unidade é construída permite a conclusão de que há um destaque ao pensamento marxista, embora os outros clássicos estejam representados. Marx e

---

<sup>147</sup> Este é o “nome dado por Durkheim à dependência recíproca entre as pessoas em sociedades em que há grande divisão do trabalho e trabalhos muitos especializados. Todos nós dependemos de alimentos e bens produzidos por outras pessoas, em diferentes lugares. Sem interdependência funcional, cada um de nós precisaria cultivar os alimentos, fazer suas próprias roupas, etc.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.122).

os marxistas são os maiores referenciais quando se trata de analisar os temas. Muitas vezes, a argumentação toma como exemplos centrais as relações capitalistas de produção. É o caso da discussão sobre conjuntura e estrutura:

O que podemos concluir de tudo isso? Que sempre estamos imersos em conjunturas sociais. Entretanto há elementos sociais que se reproduzem em todas as conjunturas específicas. Podemos dizer, por exemplo, que na história do capitalismo sempre houve trabalho e trabalhadores. Isso, portanto, faz parte da estrutura social. Não obstante, o trabalho foi modificado muitas vezes, tanto em sua forma de exploração como na relação do trabalhador com seu trabalho. Tanto na maneira como nos organizamos com base no trabalho como na relação que temos com as pessoas com quem trabalhamos.

Portanto, por um lado, o trabalho em geral permanece, e por isso é um elemento central da estrutura social. Por outro lado, em cada conjuntura histórica o trabalho ganha características específicas, mas nem por isso perde suas características gerais. Por exemplo, temos um trabalho remunerado, isto é, trabalhamos em troca de um salário. No entanto, esse salário pode variar em razão de crises econômicas, da introdução de novas tecnologias, da inflação, da qualificação profissional, das greves, etc. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.130-131).

O diferencial em relação à unidade 3 é que aqui não se deixa de levantar questões que interessaram aos outros clássicos, nem de expor suas principais ideias. Na unidade 3, com exceção de uma rápida menção ao conceito marxista de revolução (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.257) não foi aberto espaço para o pensamento político socialista. Inclusive, há um erro presente no manual do professor (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.398 do MP): a menção à possibilidade de realização de uma discussão sobre o Parlamento brasileiro a partir do conceito de Aparelho Ideológico de Estado, formulado por Louis Althusser (autor que sequer aparece no livro) ou a partir do conceito de hegemonia, formulado por Gramsci. O pensador político italiano só está presente na discussão sobre o fordismo, apresentada na unidade 2.<sup>148</sup>

O mundo do trabalho é focado, primeiramente, a partir de uma apresentação das teorias clássicas. Enquanto Durkheim salienta o papel integrador do trabalho, Weber estuda o *encontro* entre a ética protestante e o espírito do capitalismo. Marx, por sua vez, preocupou-se com a dinâmica do trabalho assalariado e sua exploração. A mensagem do capítulo é que o trabalhador vende sua *força de trabalho* e não seu *trabalho*.<sup>149</sup> O salário do trabalhador é

---

<sup>148</sup> O caso do conceito de ideologia é bem ilustrativo. Por duas vezes, os autores falam que ele será trabalhado em outra parte do livro, mas a promessa não é cumprida: “Muitos cientistas sociais utilizam o termo ‘ideologia’ para identificar um conjunto de ideias e valores que são expressos por alguns grupos ou classes sociais, como veremos no capítulo 7” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.22). Mais à frente, outra definição de ideologia aparece: “conjunto de ideias próprias de um grupo, de uma época, e que traduzem um contexto histórico.” Os autores, então afirmam: “No capítulo 3 estudaremos esse conceito em detalhe” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.37). Porém, isto não ocorre.

<sup>149</sup> Há trechos em que essa distinção entre venda de trabalho e venda de força de trabalho é confusa (cf. MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.129, 137-138, 139, 140 do livro do aluno e 375 do MP).

apenas parte do que ele produz e não a totalidade da produção. É da apropriação da mais-valia produzida pelo trabalho alienado que vem o lucro capitalista.

Em seguida, destaca-se que tanto o taylorismo quanto o fordismo e o toyotismo são reestruturações produtivas ou *revoluções passivas* (Gramsci) que objetivam restaurar os lucros capitalistas e para tal introduzem formas de controle do trabalho e aceleração da produção. Por último, discute-se o trabalho imaterial como uma forma importante de trabalho assalariado no mundo contemporâneo, marcado pela expansão do setor de serviços e das indústrias de bens duráveis, que requisitam novas qualificações profissionais:

Por exemplo, operar uma máquina ultrassofisticada em uma montadora de automóveis exige alta qualificação profissional. Para desenvolver novos *softwares* (programas de computador), as empresas precisam de profissionais qualificados nessa função; um operador de telemarketing precisa ter certo grau de instrução técnica. Portanto, novos tipos de qualificação passaram a ser demandados pelas empresas criadas ou em expansão. Entre esses novos tipos de trabalho, um deles, que tem como fundamento as qualificações intelectuais, ficou conhecido como imaterial. Por que imaterial? Porque o trabalho feito tradicionalmente nas indústrias era considerado material, isto é, todo tipo de trabalho que tem como matéria-prima objetos físicos, que conseguimos tocar ou pegar. Já o trabalho imaterial é todo aquele que tem como matéria-prima elementos intangíveis (que não se pode tocar). (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.147).

O crescimento do trabalho imaterial – que utiliza recursos abstratos: conhecimento, inteligência, criatividade etc. – não muda a lógica do sistema capitalista:

As empresas que utilizam trabalho imaterial o fazem com base no pagamento de um salário que corresponde a um valor social médio da força de trabalho e está diretamente ligado à produtividade. Não faz diferença se a produção é de geladeiras ou de sistemas operacionais de computador, se é de televisores ou de campanhas de publicidade. O que continua importando para os donos das empresas é a taxa de lucro que obterão no fim do mês e do ano. Se as taxas de lucro são maiores na produção de geladeiras haverá uma migração de capitais para esse tipo de produção. Se o lucro for maior na produção de programas de computador, haverá uma migração para esse ramo (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.147).

A unidade destaca que as reestruturações produtivas envolvem sempre aspectos econômicos e políticos. A introdução de novas tecnologias atende aos interesses das empresas e das indústrias porque ao mesmo tempo em que aumenta a produtividade, amplia o controle dos trabalhadores.

Há, além disso, um vínculo entre as formas de produção e as formas de Estado. O fordismo, por exemplo, baseado na produção em massa, entrou em crise junto com o Estado de bem estar social e deu lugar ao toyotismo e ao Estado neoliberal. O neoliberalismo buscou contornar a crise capitalista diminuindo os custos produtivos através da desregulamentação das leis de proteção ao trabalhador.

Ao apresentar o debate sobre as classes sociais, o livro opta por uma contraposição entre marxistas e weberianos na reflexão sobre a dinâmica das classes médias. Mas antes disso, passa mais uma vez pelos clássicos.

Após uma breve exposição dos conceitos de solidariedade mecânica e orgânica em Durkheim, são apresentadas as três formas de estratificação social, segundo Weber: classes, *status* e partidos. Se a posse de propriedade é a característica central para determinar a situação de classe, a estratificação por *status* tem relação com o prestígio, a posição social, a instrução formal e o estilo de vida. “Por fim, o partido é uma forma de estratificação na qual a distribuição de poder se dá pela capacidade de controle de uma organização” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.156).<sup>150</sup>

O texto observa que as classes sociais, na perspectiva de Marx, são definidas por suas lutas e envolvem elementos econômicos, culturais, simbólicos, políticos e ideológicos. Nesse sentido, ele se diferencia de Weber por não dividir a sociedade em estratos. Sua análise repousa na estruturação das sociedades divididas em classes e frações sociais.

De um lado, as relações capitalistas imprimem um modo de vida (cultural, econômico, político, simbólico e ideológico) baseado na exploração do trabalho para a produção de valor e lucro. De outro, os trabalhadores respondem a essa dinâmica na medida em que procuram melhorar suas condições de vida e de trabalho, mas também se colocar como sujeitos políticos desse processo. Isto é, apesar de a dinâmica social ser controlada sobretudo pela classe dominante, os trabalhadores são parte desse processo e lutam, direta ou indiretamente, para superar um modo de vida que os oprime (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.159).

O que é a classe média? Para responder a essa questão, dois autores são contrapostos: o norte-americano Charles Wright Mills (vinculado à perspectiva weberiana) e o grego Nicos Poulantzas (vinculado ao marxismo).

Mills observou que as ocupações e situações de renda estão ligadas a situações de classe e caracterizam o *status* de seus ocupantes e os seus graus de poder. O crescimento do setor administrativo e gerencial gerou o aumento dos trabalhadores de colarinho branco, que são gerentes e administradores qualificados profissionalmente. “São indivíduos que têm como

---

<sup>150</sup> Nesse momento, os alunos são estimulados a pensar sobre as possíveis ligações entre as condições econômicas dos indivíduos e a escolha de seus candidatos: “A estratificação social de Weber cria critérios arbitrários de delimitação dos indivíduos em classes, *status* e partidos diferentes. Com essa teoria podemos estabelecer vários estratos sociais e hierarquizá-los, seja do ponto de vista da renda, do prestígio social, das ações políticas, seja do ponto de vista das crenças religiosas, da organização sindical, das preferências artísticas e culturais. Entretanto, na prática, vários desses critérios se entrecruzam. Há indivíduos cujas ações sociais podem ser, ao mesmo tempo, caracterizadas pela renda, pelo prestígio e pelo poder político. Tente refletir sobre esse processo de estratificação levando em conta as eleições para presidente, governador e prefeito. Existe ligação entre as condições econômicas dos indivíduos e a escolha de seus candidatos? Quais seriam as causas dessa ligação?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.156).

função específica gerenciar a produção e aumentar os lucros dos donos da propriedade privada” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.162).

Poulantzas observou que as classes sociais se definem por sua posição no conjunto da divisão social do trabalho. Isto implica em apreender a totalidade das estruturas de uma sociedade, com seus elementos econômicos, políticos e ideológicos. Segundo Poulantzas, a diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo é central, ainda que não suficiente, para definir a nova pequena burguesia, que se diferencia da pequena burguesia tradicional por expressar “uma nova divisão social do trabalho, marcada pelas práticas de direção e supervisão no interior dos processos de trabalho” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.163). O crescimento da gerência dentro das fábricas (no contexto do taylorismo e do fordismo) reforçou a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. O monopólio do saber, próprio das classes dominantes, é reproduzido no processo de trabalho, por meio da atuação da gerência, incumbida de tornar os trabalhadores manuais mais produtivos.

Segundo o livro, o debate sobre a “nova classe média” brasileira vem sendo pautado por uma perspectiva weberiana, que utiliza como critério principal a renda dos indivíduos. É apresentada uma crítica a estas teses:

Para os autores que rejeitam essa perspectiva, a nova classe média no Brasil é, na realidade, uma parte da classe trabalhadora antes desempregada, que conseguiu entrar no mercado de trabalho. A classe trabalhadora, assim, comportaria um conjunto de trabalhadores assalariados que vendem sua força de trabalho na medida em que não têm condições de produzir sem máquinas e ferramentas. Ou seja, os trabalhadores não têm como existir e sobreviver sem vender sua força de trabalho. Aqueles que defendem a constituição de uma nova classe média fazem uma leitura que considera apenas as aparências, sem levar em conta o histórico de desigualdades sociais no Brasil, e divulgam a impressão de que os membros dessa suposta nova classe média não estariam mais sujeitos ao desemprego, ao subemprego, ao emprego informal, à mendicância e outras tantas formas aviltantes de reprodução de suas vidas (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.164).

O capítulo 9 conta um pouco da história da Sociologia no Brasil, discutindo, por exemplo, a geração de 1930: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. Gilberto Freyre aparece mais uma vez como o defensor da mestiçagem e da substituição do conceito de raça pelo de cultura. Caio Prado Júnior interpreta o passado colonial brasileiro baseado na produção, distribuição e consumo de mercadorias. Nossa formação se deu de fora para dentro, visto que o Brasil se estruturou como produtor de produtos tropicais para exportação. Sérgio Buarque aborda o sentido político da descrença no liberalismo tradicional.

Em seguida, o livro comenta *A integração do negro na sociedade de classes*, obra de Florestan Fernandes. A noção de “democracia racial” contribuiu para difundir a ideia de que no Brasil não há distinções sociais entre negros e brancos.

Após uma rápida apresentação das teorias do subdesenvolvimento (Celso Furtado) e da dependência (Fernando Henrique Cardoso, Ruy Mauro Marini e Theotonio dos Santos), o tema da reestruturação produtiva é retomado, agora com enfoque na realidade brasileira, marcada pelo trabalho informal, pela terceirização e pelos acidentes de trabalho. O aluno é convidado a refletir sobre essas questões:

Podemos dizer que o trabalho sempre foi precário na sociedade brasileira. Diferentemente de alguns países europeus ocidentais, como a França e a Alemanha, que viveram o Estado de bem-estar social, o Brasil, país dependente no cenário mundial e com fortes desigualdades sociais, jamais observou um cenário de integração econômica. Dos anos 1950 até os anos 1980, com o crescimento industrial, as cidades cresceram e com elas o mercado de trabalho e de consumo. Isso trouxe melhores condições para os trabalhadores empregados nas indústrias em crescimento. Nas últimas três décadas, porém, a precarização do trabalho se intensificou na medida em que a reestruturação se generalizou no Brasil. A terceirização, a intensificação do trabalho e a flexibilização das leis de proteção ao trabalhador são elementos centrais desse processo. Tente observar pontos de comparação entre a precarização do trabalho ao longo da história brasileira. Procure fazer relações entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado durante o século XX (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.179).

A análise da reestruturação produtiva no Brasil é frutífera porque pode ser utilizada em conjunto com discussões anteriores. As outras seções são variadas e pouco desenvolvidas (com duas ou três páginas cada uma). A continuidade entre alguns temas contemporâneos de Sociologia e assuntos já trabalhados pode ser vista na discussão sobre a revolução informacional (que tem vínculo com o crescimento do trabalho imaterial) e a valorização e financeirização do capital, tema pouco explorado nos livros didáticos de Sociologia. Um conceito trabalhado é o de “capital fictício”:

Na prática, o capitalista financeiro potencializa o lucro do capitalista industrial quando dá a ele um crédito. O problema é que além de potencializar a acumulação capitalista, esse crédito que o banco concede dá origem ao capital fictício. Como Marx define o capital fictício? De um lado, o empréstimo é aplicado no processo de produção para gerar mais-valia, isto é, o dinheiro emprestado é considerado produtor de juros. No entanto, nem todo empréstimo é aplicado à produção. Essa forma de dinheiro emprestado que não entra no processo de geração de mais-valia é considerada por Marx como uma forma fictícia de capital (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.188).

O desenvolvimento da financeirização faz com que a finança prevaleça em relação à produção de mercadorias. Do final da década de 1970 até meados da primeira década do século XXI, o valor do Produto Interno Bruto dos países capitalistas desenvolvidos têm sido menor do que os valores negociados nas Bolsas de Valores. Isto significa que a valorização

das ações de uma empresa não está diretamente relacionada com seu lucro ou perda em um período específico. O que importa é a avaliação das Bolsas.

A mundialização do capital (conceito de François Chesnais) está baseada na grande facilidade que os capitais têm de se movimentarem pelo mundo. Essa valorização só é interrompida quando ocorre queda nos salários ou nos investimentos. A relação entre capital industrial e financeiro é intrínseca ao desenvolvimento capitalista e tem se intensificado com a liberalização dos fluxos de capital nas últimas décadas. Isso demonstra a grande importância do Estado, que atua nos momentos de crise oferecendo empréstimos aos bancos à beira da falência.

Menos importante (porque solta no livro) é a parte que diferencia modernidade de pós-modernidade (a partir de Giddens e David Harvey). Há um destaque para o fato de a crítica das estruturas econômicas e políticas de poder global estar ausente no discurso pós-moderno. Por fim, a unidade se encerra discutindo Bourdieu (*habitus*) e Habermas (razão comunicativa).

A unidade 3 – *Poder e cidadania* – apresenta a política como “a arte de determinar como vamos viver juntos, conciliar nossos interesses e estabelecer regras de convivência” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.209). A ideia é estimular o aluno a refletir sobre a importância dessa atividade, já que muitas coisas boas são conseguidas por lutas políticas.

O livro parte de Max Weber para definir o que são o poder e a política, bem como o Estado.<sup>151</sup> Há também uma apresentação da tipologia weberiana das formas de dominação legítima: carismática, tradicional e racional-legal.

O nascimento do Estado moderno esteve relacionado às guerras. Essa é a visão de Charles Tilly, defendida nesta parte do livro:

Os Estados modernos começaram a se formar no final da Idade Média, na Europa, sob a liderança de governantes (em geral, reis) que cobravam impostos do povo pela força, controlavam exércitos e conseguiam conquistar territórios por meio da guerra – como, aliás, acontece hoje (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.214).

Nem sempre estava clara a diferença entre guerra e crime, pois muitos Estados financiavam corsários, isto é, piratas com a proteção dos governantes. A aliança com a burguesia foi importante para financiar a formação de exércitos poderosos que, aos poucos, foram suplantando os exércitos particulares dos nobres. O monopólio da violência e a concentração do poder não foram apenas fruto de imposição, pois, nesse longo processo,

---

<sup>151</sup> Vale observar que a definição de Estado da página 213 está incompleta: “o Estado é o monopólio da violência legítima”. Porém, a citação de Weber logo abaixo e a explicação no corpo do texto são suficientes para a compreensão do aluno.

foram gestadas formas de legitimação das atitudes governamentais. Leis que incentivavam o comércio e a indústria e agradavam a burguesia foram criadas, formas de auxílio aos pobres (como pensões para as viúvas de soldados que morriam nas guerras) foram implementadas. Por meio de leis e da criação de parlamentos, limites foram impostos ao poder soberano.

Dentre os autores clássicos, há um destaque para Maquiavel (considerado pai da Ciência Política) e os contratualistas (que se preocuparam em discutir o que o Estado podia ou não fazer). Embora os Estados tenham se formado por meio da conquista e da guerra, autores como Hobbes, Locke e Rousseau se perguntavam: *“se todos nos reuníssemos e fundássemos um Estado por nossa própria vontade, como ele seria?”* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.216. grifos do original).

Em seguida o texto passa a discutir a democracia e o autoritarismo, bem como o parlamentarismo e o presidencialismo. Trata-se de uma competente explicação dos aspectos formais da democracia a partir de autores como Norberto Bobbio, Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi e Adam Przeworski. Segundo o livro, um regime político pode ser considerado democrático quando o chefe de governo do Poder Executivo é eleito pelo voto, os membros do Poder Legislativo são eleitos pelo povo e há mais de um partido.

Por fim, são discutidos os partidos políticos, associações que têm o objetivo de disputar o poder político. Sempre que há um Estado, há grupos que lutam entre si. Porém, os partidos modernos se formaram quando o direito ao voto foi se estendendo à classe média e depois aos mais pobres, aos negros, às mulheres etc. O livro explica o surgimento dos partidos operários a partir do caso do partido trabalhista inglês, notadamente reformista:

Além disso, os operários formaram seus próprios partidos assim que puderam. Por que os mais pobres se esforçaram tanto para formar partidos? Porque, como vimos, os ricos têm outras formas de se fazer ouvir na política. Podem, por exemplo, comprar espaço nos jornais para divulgar suas ideias. Os que não desejam concorrer a cargos no governo podem financiar as campanhas dos candidatos — que, em contrapartida, precisarão ouvir o que seus financiadores querem. Já os pobres não podiam (nem podem) fazer nada disso. Portanto, quando se formaram, os partidos socialistas visavam juntar a contribuição financeira de milhões de pessoas para terem chance de competir com os mais ricos pelo poder político (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.221).

O livro discute a governança global a partir do sistema de Westfália e em seguida aborda as mudanças nas relações internacionais acarretadas pelas duas guerras mundiais do século XX. A formação das Nações Unidas, por exemplo, representa o reconhecimento de que as relações entre os Estados são cada vez mais importantes e que há certos valores fundamentais que os Estados precisam respeitar. Embora a governança global ainda funcione



com base na soberania dos Estados, parte importante das negociações entre eles agora se dá dentro das instituições internacionais.

A globalização é entendida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de modo que acontecimentos locais são influenciados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância, e vice-versa” (GIDDENS apud MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.227). Ela é analisada nesta parte do livro a partir do “trilema de Rodrik”: entre soberania nacional, democracia e globalização, sempre que escolhermos duas variáveis estaremos sacrificando a terceira. O Brasil é avaliado como um país de desenvolvimento médio que precisa aumentar a sua competitividade internacional e ao mesmo tempo combater imensas desigualdades. Para isto a solução seria investir maciçamente em educação e alta tecnologia, pois não temos a vantagem dos países pobres em oferecer mão de obra barata às empresas. Uma segunda questão específica do Brasil é o seu esforço em aumentar sua importância na governança global, de modo que seus interesses sejam contemplados. Em terceiro lugar, as questões de natureza global também afetam o Brasil, que precisa combinar desenvolvimento econômico e preservação da natureza.

A unidade apresenta os movimentos sociais globais (para alguns, “movimentos antiglobalização”, para outros, “movimentos altermundistas”), que ganharam notoriedade por ocasião dos protestos contra uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) na cidade de Seattle, em 1999.

Ao tratar da inserção do Brasil no mundo globalizado, vislumbra algumas poucas possibilidades de *adaptação*. Por um lado, as principais decisões sobre o futuro do Brasil ficam nas mãos dos eleitores. Mas estes têm pouca margem de manobra. O combate à pobreza, por exemplo, aparece como sendo muitas vezes um obstáculo ao crescimento econômico. O pressuposto é o de que em alguns momentos será necessário favorecer as empresas multinacionais – que precisam de mão de obra barata e legislação trabalhista flexível e pouca cobrança de impostos – para que a economia cresça. Mas isso diminuirá a possibilidade de combate à pobreza: “às vezes é necessário sacrificar o crescimento econômico em nome do combate à pobreza, às vezes é o contrário. Cabe à população, por meio do voto, decidir qual a melhor opção em cada momento” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.241). O pressuposto de que combate à pobreza e crescimento econômico são antinômicos não é questionado.

Outro exemplo sobre a relação entre um Estado nacional e as empresas multinacionais é ainda mais enfático: hoje os eleitores de países como Argentina e Brasil são menos livres

para elegerem políticos que queiram oferecer salários mais generosos ou cobrarem mais impostos para redistribuir renda. Por quê? Porque caso isto aconteça, as empresas multinacionais escolherão outro país para instalarem suas filiais. “Em última análise, os eleitores argentinos ficam menos livres para escolher um governo que queira oferecer políticas sociais mais generosas. Ainda podem fazê-lo, mas precisam saber que sua escolha terá riscos” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.234).

Em seguida, o livro reflete sobre a cidadania a partir da clássica definição de Marshall e em seguida relaciona a conquista de direitos (civis, políticos e sociais) à atuação dos movimentos sociais: um grupo de pessoas que atua conjuntamente para transformar algum aspecto da sociedade.

A partir de Nancy Fraser, a unidade distingue os movimentos por *redistribuição* (correção de injustiças econômicas) dos movimentos por *reconhecimento* (correção de injustiças culturais), sem deixar de mencionar o fato de que esses dois objetivos podem estar em um mesmo movimento social.

Mancur Olson é mobilizado para que o aluno pense os problemas da ação coletiva, relativos à dificuldade das pessoas agirem juntas para fazer coisas que seriam do interesse de todos. O exemplo tratado é o “problema do carona”, que pode ser minimizado caso se invista na ampliação do capital social dos grupos. Aliás, o livro busca demonstrar que há evidências de que países e regiões com mais capital social têm várias vantagens, como menor criminalidade e menor sonegação de impostos.

Por fim, há uma reflexão sobre o fenômeno da revolução. O livro adota a definição de Charles Tilly: a revolução é a transferência, pelo uso da força, do controle sobre o Estado. Define-se a revolução pelo modo como o poder é adquirido, não como um processo cujos resultados ultrapassam as reformas do *status quo*, a fim de promover transformações sociais profundas. Para os marxistas, por exemplo, essa transformação social profunda envolve a superação das relações de produção. Porém:

A definição marxista de revolução não está certa ou errada, é uma entre outras definições possíveis e reflete a preocupação dos marxistas com a transformação das relações de produção. Outras definições, mais preocupadas em destacar o aspecto político, enfatizam menos as transformações sociais trazidas pelas “grandes revoluções” (como a francesa ou a russa) e mais os conflitos políticos intensos que levam à derrubada de governos pela força (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.257).

Segundo o livro, as situações revolucionárias são mais prováveis de acontecer em países com baixa democracia e baixa capacidade governamental. Entretanto, desenlaces revolucionários são mais prováveis em países com baixa democracia e capacidade

governamental média. As revoluções “são sinais de fraqueza estatal” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.260).

A discussão sobre a política no Brasil não busca simplesmente contar uma breve história da Ciência Política em nosso país, mas ampliar o conjunto de informações já discutidas nos capítulos anteriores enfocando a realidade brasileira a partir de autores como José Murilo de Carvalho, Simon Schwartzman, Raymundo Faoro, Maria D’Alva Kinzo, Jairo Nicolau, Sérgio Abranches, Leonardo Avritzer entre outros.

No Brasil, os direitos sociais foram conquistados antes dos direitos políticos. Isso gera a expectativa de que os direitos sejam “dados” pelo Estado e não conquistados pelos movimentos sociais. O período democrático iniciado em 1985 foi construído em meio a uma crise econômica herdada do regime militar. Isto teve a seguinte consequência: os movimentos sociais podiam agora reivindicar, mas não havia dinheiro para atender suas demandas.

Após uma breve apresentação da história dos partidos políticos no Brasil, o livro questiona a tese de que a democracia brasileira sofre com dois problemas: (1) um número muito grande de partidos e (2) o fato de que o presidente é obrigado a fazer muitos acordos com outros partidos para conseguir a maioria no Congresso Nacional e aprovar medidas que lhe interessam.

Não é verdade que o presidente da República tem pouco poder no Brasil. Ao contrário, ele pode até propor leis que alterem os impostos, por exemplo. Além disso, o fato de o partido do presidente não ter maioria no Congresso não o impede de governar.

Isso foi resolvido através de alianças entre os partidos: para governar, o presidente brasileiro precisa formar uma coalizão, ou aliança, entre vários partidos, com o objetivo de aprovar seus projetos junto ao Poder Legislativo. Por isso, muitos pesquisadores descrevem o sistema político brasileiro como um “presidencialismo de coalizão”, termo criado pelo cientista político Sérgio Abranches (1949-) (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.275).

Nesse processo de formação de coalizões, esquerda e direita tentam conquistar o centro, moderando seu discurso. Nesse sentido, a política brasileira é muito parecida com a de outros países. O livro conclui que conforme ganhamos experiência com a democracia, a tendência é que os partidos políticos se tornem mais estáveis e claramente diferenciados.<sup>152</sup>

O que mais diferencia o Brasil dos países desenvolvidos é o alto índice de corrupção. A hipótese de José Murilo de Carvalho, defendida pelo livro, é a de que o problema se agravou à medida que o Estado passou a controlar mais recursos, criando novas oportunidades de roubar, enquanto a democracia só se consolidou recentemente.

---

<sup>152</sup> Não fica muito claro que diferenciação seria essa, já que o próprio texto argumenta que, para serem eleitos e governarem, os partidos moderam seus discursos e práticas a fim de ganharem o centro.

A apresentação dos temas contemporâneos da Ciência Política começa abordando algumas ideias de Michel Foucault, visto como um autor importante porque estudou as relações de poder em outras dimensões da vida social além do Estado (hospícios, prisões etc.) e por ter analisado a relação entre o poder e o conhecimento científico. Para o pensador francês o poder na era moderna é exercido de forma sutil, envolvendo instituições, conhecimento técnico e as maneiras pelas quais cuidamos de nós mesmos.

Há também uma reflexão sobre a relação entre classe social e voto. Segundo Giedo Jansen, G. Evans e Nan Dirk De Graaf, a importância do voto de classe tem diminuído nos países desenvolvidos por dois motivos: a diminuição do tamanho da classe operária, que sempre foi a base dos partidos de esquerda, e a moderação dos discursos da esquerda, que se afastou de alguns interesses da classe operária para conquistar votos em outros setores.

A abordagem dos movimentos sociais (por reconhecimento ou por redistribuição) pode ser utilizada em conjunto com a reflexão sobre os valores pós-materialistas. Segundo o livro, Ronald Inglehart mostrou que as gerações mais novas eram mais preocupadas com valores ligados à liberdade individual e à qualidade de vida (valores “pós-materiais”) do que com a segurança econômica. Isto tem a ver com o resultado do progresso econômico: quando o risco de miséria é grande, a prioridade das pessoas é evitar esse risco. Mas quando o país cresce e o risco se torna menor, as pessoas passam a se preocupar com qualidade de vida e liberdade individual.

A seção intitulada “A Nova Filosofia Política” discute as ideias de dois filósofos liberais contemporâneos: John Rawls e Robert Nozick. Trata-se de autores que buscaram retomar a conversa iniciada pelos contratualistas – especialmente pela emergência dos direitos sociais no século XX – a partir de questões como: “que direitos o Estado deve garantir aos cidadãos? Que direitos o Estado deve proteger a qualquer custo?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.290).

O problema de Rawls é saber qual seria a maneira mais justa de organizar a sociedade. Segundo ele, devemos nos perguntar: que regras escolheríamos para a sociedade se não soubéssemos que lugar iríamos ocupar nela? A escolha, baseada nesse “véu da ignorância” (em que não sabemos qual será nossa posição na sociedade) é a mais justa porque tem maior probabilidade de ser imparcial.

Como um desdobramento desse argumento, Rawls observa que as desigualdades sociais só se justificam quando satisfazem duas condições: (1) as posições mais privilegiadas

devem estar abertas a todos, independentemente de gênero, raça, opção sexual etc., e (2) terminam por beneficiar os membros menos privilegiados da sociedade.

Para explicar esse raciocínio, o livro traz o exemplo da China contemporânea, que após as reformas de mercado tem, ao mesmo tempo, crescido economicamente e aumentado as desigualdades. Mas, apesar do aumento das desigualdades, o crescimento econômico tem beneficiado os membros mais pobres da sociedade.

Pelo menos enquanto o crescimento chinês continuar beneficiando os mais pobres, é possível argumentar que as desigualdades sociais são justas pelos critérios de Rawls. Mas quando o crescimento da China parar de favorecer os mais pobres, será possível convencer os novos-ricos a repartir sua riqueza? (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.291).

Robert Nozick é um liberal radical (inspirado em Locke) que não inclui nas funções do Estado a garantia de direitos sociais. Para ele, não importa muito qual é a distribuição de renda, desde que essa renda tenha sido produzida por indivíduos exercendo seus direitos livremente. Vela a pena citar a sequência o raciocínio de Nozick:

- Todos somos proprietários de nós mesmos.
- Logo, todos somos proprietários de nosso trabalho.
- Logo, somos proprietários dos frutos de nosso trabalho.
- Logo, quando o governo nos cobra impostos, isto é, retira parte dos frutos de nosso trabalho, estamos realizando trabalho forçado, o que é injusto (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.291).

Segundo o livro, Nozick defende a atuação do Estado apenas no que diz respeito à garantia dos direitos civis e políticos. Cobrar impostos para financiar direitos sociais é o mesmo que forçar os contribuintes a trabalhar para o Estado.<sup>153</sup>

Neste aspecto, a oposição entre as duas últimas unidades do livro é evidente. Na unidade 2, o aluno aprende que “a desigualdade econômica é estrutural em nossa sociedade”, pois “está presente desde o início do capitalismo, ganhando novos contornos e feições em cada conjuntura histórica” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.138). A igualdade entre os indivíduos é apenas aparente em uma sociedade de classes, que divide os seres humanos entre aqueles que têm e aqueles que não têm como produzir sua subsistência.

Na sociedade capitalista, a relação salarial esconde o fato de que o trabalhador recebe na forma de salário apenas uma parte daquilo que produziu. Caso recebesse por todo trabalho executado não haveria lucro, pois este decorre da exploração do trabalho. “O salário equivale a apenas parte do valor produzido pelo trabalhador e o restante é a mais-valia, apropriada pelo

---

<sup>153</sup> O fato de que a própria atuação do Estado, no sentido de garantir os direitos civis e políticos, exige a arrecadação de impostos, não é mencionado.

capitalista” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.140). Nesse processo de exploração:

O trabalhador se aliena – se distancia – de seu próprio trabalho, pois seu trabalho é propriedade de outra pessoa. O trabalho não pertence mais ao trabalhador. O trabalhador produz mas não se apropria do produto de seu trabalho, pois esse produto pertence ao capitalista, na forma de propriedade privada (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.140).

Dentro da perspectiva defendida na unidade 2, a tese segundo a qual todos, independentemente da classe social a qual pertencemos, somos proprietários do nosso trabalho (bem como dos produtos que dele resultam) é falsa.

Os autores partem de perspectivas teóricas, políticas e ideológicas distintas e se contradizem em alguns momentos. Não se trata de dizer que os argumentos apresentados na unidade de Ciência Política são completamente afinados com o raciocínio de Nozick. Sem qualquer menção ao termo “neoliberalismo” (recorrente na unidade 2), mas citando Ronald Reagan e Margaret Thatcher, o texto da unidade 3 faz a seguinte ressalva ao pensamento de Nozick:

A ideia de liberdade econômica tem muitos defensores, mas a verdade é que, embora nesse período a desigualdade econômica nos Estados Unidos tenha crescido muito, o salário do americano médio cresceu bem menos. Quando ocorreu a crise de 2008, causada por especulação no mercado financeiro (onde se concentravam indivíduos de altíssima renda), mais gente voltou a se perguntar sobre que tipos de desigualdade seriam justos (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.292).<sup>154</sup>

Percebe-se a invocação do raciocínio de John Rawls sobre a necessidade de as desigualdades favorecerem os mais pobres. Porém, se um currículo é feito de escolhas, o próprio espaço aberto ao raciocínio de Nozick já demonstra que o mesmo foi considerado importante para ser apresentado aos alunos do Ensino Médio. A contraposição poderia ter sido feita entre um pensador liberal e um socialista. Mas isso fugiria da problemática da unidade 3, que tem as sociedades “socialistas” ou “comunistas” como um exemplo a não ser

---

<sup>154</sup> A título de comparação, cito o modo como *Sociologia para Jovens do Século XXI*, livro que tem uma postura abertamente crítica ao neoliberalismo, narra este episódio da história norte-americana: “Em relação às políticas neoliberais, citadas anteriormente, ocorreu uma grave crise econômica que se espalhou a partir dos Estados Unidos, a maior potência capitalista do planeta. Essa crise foi identificada pela grande imprensa em julho de 2007 e teve o seu pico em setembro de 2008: uma série de ‘especulações’ provocou a ‘quebra’ do mercado de imóveis, arrastando diversas empresas financeiras, principalmente bancos, seguradoras e imobiliárias. Qual foi a atitude do governo do presidente americano Barack Obama, recém-eleito naquele momento? Simplesmente, interferiu no mercado financeiro através de um plano de socorro aos bancos e outras firmas, com valores que chegaram ao montante de 8 trilhões de dólares”. O fato de a crise ter sido amenizada pela intervenção da “mão visível” do Estado mostrou, segundo os autores, que o neoliberalismo é um mito, “uma ideia utilizada pelos grandes empresários capitalistas e disseminada pela sua grande mídia para encobrir seus verdadeiros interesses, como a necessidade de aumentar mais e mais os seus já altíssimos lucros” (OLIVEIRA & COSTA, 2013, p.160).

seguido. As referências a esses tipos de sociedade mencionam o autoritarismo, o atraso tecnológico, a ausência de liberdade econômica e até mesmo a exploração do povo<sup>155</sup>.

Além da menção ao conceito marxista de revolução, apresentada anteriormente, a unidade 3 cita um trecho do *Manifesto Comunista* na reflexão sobre o fenômeno da globalização. Porém, apenas como uma concessão à pluralidade disciplinar, já que os argumentos de Marx e Engels não foram incorporados no corpo do texto principal. Do mesmo modo, um perfil de Octávio Ianni é colocado na página 238, porém sem qualquer interação com os argumentos desenvolvidos: “Intelectual de formação marxista, Ianni era consciente das desigualdades e injustiças que a nova realidade global gera. Mas, *ao contrário de muitos marxistas*, teve grande disposição para tentar apreender o que, exatamente, havia de novo e interessante nesse novo contexto” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.239). Ao mesmo tempo em que reconhece a importância do autor, aproveita a oportunidade para criticar os muitos marxistas que não têm se esforçado em apreender o novo. *Mas o novo está impregnado do velho*, segundo a unidade 2, que toma como central a distinção entre conjuntura e estrutura.

Nela, o aluno aprende que vivemos tempos de mudança nas sociedades capitalistas. A produção industrial foi alterada (com a reestruturação produtiva), as formas de governo se reestruturaram (com a constituição das políticas neoliberais), e as ações coletivas se diversificaram: “Ou seja, aos sindicatos e partidos da classe trabalhadora, juntaram-se novas formas de organização política baseadas, por exemplo, em outras questões étnicas, raciais, religiosas e de gênero” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.185). Porém, as transformações sociais vivenciadas no fim do século XX e no início do século XXI acabaram por reproduzir a *velha forma da estrutura social capitalista*, baseada na exploração e dominação do trabalho, na produção do lucro e na propriedade privada. A divisão entre as classes sociais permanece. Nesse sentido:

As teorias e teses que buscam explicar esse período estão imersas na contradição social que indicamos acima. São tentativas de elaborar análises sociais num momento em que tudo parece se transformar mas, no qual, contraditoriamente, *a estrutura social capitalista não se altera de fato e, na realidade, acaba por se fortalecer* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.186; grifos meus).

A unidade sobre *Poder e cidadania* se encerra com uma reflexão sobre a relação entre as instituições políticas e o desenvolvimento econômico. Os autores mobilizados são Daron Acemoglu e James Robinson. Para eles, as instituições inclusivas – isto é, que admitem a participação equitativa de mais pessoas na economia e na política – favorecem o

---

<sup>155</sup> Consultar as seguintes páginas do livro: 211, 238, 241, 257-259, 271, 272, 282, 293 e 294.

desenvolvimento econômico porque o dinamismo econômico depende de pessoas que arriscam seu capital em inovações tecnológicas e novos produtos, e da competição livre entre elas.<sup>156</sup> A democracia favorece o desenvolvimento porque a competição econômica dificilmente será livre em um Estado controlado por um pequeno grupo que utiliza seu poder para extrair recursos da sociedade para si.

#### 4.4. Conclusão

A análise dos três livros didáticos com uma edição revelou que a existência de prescrições curriculares oficiais não impossibilita as inovações na forma de abordagens dos conteúdos. Assim, por exemplo, *Sociologia Hoje* apresenta os conteúdos da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política em separado e *Sociologia* – com o intuito de tornar bastante flexível a apresentação dos conhecimentos das Ciências Sociais para os estudantes do Ensino Médio – abre mão da organização dos temas por partes ou unidades. Cada capítulo do livro foi construído para ser apresentado nas mais variadas sequências.

Por outro lado, ainda no que tange à forma de abordagem dos conteúdos, também existem continuidades entre os manuais mais novos e os mais antigos. Isso ficou mais claro na análise do livro *Sociologia em Movimento*, que se inspirou em *Sociologia para o Ensino Médio*, por exemplo, na abordagem da cultura, da ideologia e da indústria cultural em conjunto, na forma de definir cidadania real e cidadania formal e na maneira de expor os tipos de Estado moderno.

Outro aspecto revelado pela comparação entre estes dois manuais merece ser ressaltado: com o objetivo de trabalhar quase todos os temas existentes em *Sociologia para o Ensino Médio* (relação entre indivíduo e sociedade, processo de socialização, poder, política e Estado, democracia e cidadania, movimentos sociais, trabalho e sociedade, estratificação e desigualdades) e incluir outros (produção de conhecimento, raça, etnia e multiculturalismo, globalização e integração regional, sociedade e espaço urbano, gênero e sexualidade,

---

<sup>156</sup> A relação entre democracia e mercado está explícita na seguinte passagem: “É muito difícil deixar de ter instituições extrativas e passar a ter instituições inclusivas. Para isso, é preciso conciliar democracia forte e economia de mercado forte, o que não é fácil. Muitas vezes as medidas necessárias para tornar o mercado mais aberto podem ser impopulares; outras vezes, as desigualdades econômicas criam elites econômicas tão poderosas que passam a controlar o governo, enfraquecendo a democracia, e no longo prazo, também a economia (porque essas elites sempre vão usar o governo para fechar as oportunidades da concorrência). Trata-se de um equilíbrio difícil, o que ajuda a explicar por que a maioria dos países ainda não o atingiu” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p.295).



sociedade e meio ambiente), os autores do livro *Sociologia em Movimento* tiveram que seguir a seguinte estratégia: desenvolver menos a argumentação referente a cada tema, inclusive deixando de lado a ideia de produzir um capítulo específico sobre a realidade brasileira para fechar as unidades.

Naturalmente, quanto maior o número de temas abordados, mais sintético deve ser o modo de sua apresentação, dado o limite de páginas estabelecido pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático.<sup>157</sup>

---

<sup>157</sup> O edital do PNLD/2015 distingue dois tipos de organização das obras didáticas: em volume único ou por ano e coleção. As obras organizadas por volume único são *livros consumíveis*, isto é, que não precisam ser devolvidos pelos estudantes à escola após o fim do período letivo correspondente. As obras organizadas por ano e coleção são *reutilizáveis*: permanecem em caráter provisório com o estudante durante o ano letivo correspondente. No final do ano devem ser devolvidas à escola para posterior utilização por outros alunos. Todas as obras em volume único – referentes às disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia – deveriam conter o máximo de 400 páginas no livro do aluno e de 512 no manual do professor (cf. BRASIL, 2013a, p.1-3).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisei os livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD/2015 como instrumentos de recontextualização pedagógica do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais. Considerei que estes manuais – por sua ampla circulação nas escolas públicas brasileiras – representam uma amostra significativa do modo como conceitos, teorias e temas da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política são ensinados aos estudantes do Ensino Médio.

Iniciei a compreensão das características do conhecimento escolar que é veiculado pelos livros didáticos de Sociologia a partir da política curricular que delimita sua forma e seu conteúdo: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo parte do campo recontextualizador oficial, o PNLD não apenas prescreve um conjunto de categorias que devem ser trabalhadas pelos autores (quais sejam: cultura, Estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais), mas também legitima uma maneira específica de abordá-las.

Lemos nos editais do PNLD que a Sociologia escolar veiculada pelos livros didáticos deve incluir conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política<sup>158</sup>, bem como evitar uma “abordagem dogmática” das Ciências Sociais, retratando a pluralidade teórica existente no campo científico.

Essas ideias, porém, não foram criadas no campo recontextualizador oficial. Já eram endossadas por muitos pesquisadores do ensino de Sociologia na Escola Básica e por outros documentos curriculares (tais como os PCN e as OCEM). Aliás, ficou evidente que há uma grande circulação dos agentes, que ora se situam no campo da contextualização primária, ora atuam nos campos recontextualizadores, seja como professores, seja como avaliadores de obras didáticas ou como produtores de propostas curriculares.

Certamente, há uma autonomia relativa entre os campos recontextualizadores. As equipes disciplinares que avaliam os livros didáticos podem formular critérios específicos que tem a ver com as discussões mais marcantes no campo científico de referência. Este fato, inclusive, dá a impressão a muitos pesquisadores de que o conhecimento escolar socializado

---

<sup>158</sup> Lopes (2008) distingue pelo menos três tipos de disciplinas escolares: “a) disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (ex. química, física e história); b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (ex. ciências – integração de química, física e biologia e princípios de geologia e de astronomia); e c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (ex. moral e cívica, orientação sexual e cidadania)” (LOPES, 2008, p.57). A Sociologia escolar está no segundo grupo.

pelos manuais de Sociologia pode ser apenas uma síntese didática do conhecimento científico de referência.

Com base em Bernstein (1996), procurei mostrar que a recontextualização pedagógica do conhecimento científico envolve mais do que a simples didatização. A introdução do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais nos currículos escolares requer, de fato, que se selecione, condense e simplifique conceitos e teorias de modo a alcançar um público iniciante.<sup>159</sup> Requer que se pense em regras de sequenciamento dos conteúdos e compassamento do tempo de aprendizagem, bem como em maneiras de avaliar o estudante. Mas, além destes aspectos instrucionais, há um discurso regulativo que estabelece para a Sociologia a função de preparação para o exercício da cidadania.

Este discurso não nasceu no campo recontextualizador oficial. Está relacionado com o contexto de redemocratização do Brasil e com as lutas pela reintrodução da Sociologia no Ensino Médio. Porém, uma vez instituída, a disciplina escolar Sociologia passa a complexificar suas discussões. Sua identidade passa a ser relacionada também com habilidades mais específicas do campo científico que lhe serve de referência. Ganham força os argumentos que defendem a Sociologia como disciplina capaz de estranhar e desnaturalizar a realidade social a fim de desenvolver a imaginação sociológica do estudante.

Busquei mostrar que a imaginação sociológica vem ganhando força como categoria legitimadora da Sociologia no Ensino Médio porque faz a *mediação* entre objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários.

A recontextualização pedagógica das ideias de Mills envolve delimitação de um espaço para a Sociologia nos currículos escolares. Já não se trata mais de uma capacidade intelectual que pode e deve ser desenvolvida nas aulas de História, Literatura ou Geografia. Trata-se de algo que é específico da Sociologia que, a partir de múltiplas perspectivas teóricas oriundas do campo das Ciências Sociais, vislumbra possibilidades de compreensão dos vínculos existentes entre biografia e história, indivíduo e sociedade, questões individuais e questões sociais. Destaco, mais uma vez, que a imaginação sociológica, tal como aparece nos livros didáticos analisados nesta dissertação, reveste-se de um caráter político: ao aprender a pensar sociologicamente, relacionando sua vida pessoal com os condicionantes sociais, o aluno pode se tornar um cidadão mais consciente.

Para explicar o que são as Ciências Sociais e que tipo de contribuição elas têm a dar aos estudantes do Ensino Médio, os livros didáticos fazem um triplo movimento:

---

<sup>159</sup> Nesse processo, a síntese didática será mais exitosa se conseguir unir a clareza na exposição ao rigor conceitual.

- (A) A contraposição mais ou menos acentuada ao senso comum. Num primeiro momento, mais do que criar sua identidade a partir do estabelecimento de fronteiras rígidas com as outras Ciências Humanas, a Sociologia escolar busca se diferenciar do senso comum.<sup>160</sup> Este procedimento envolve a observação de que, embora trate de assuntos conhecidos, as Ciências Sociais utilizam métodos, conceitos e teorias que formam um saber mais sistemático e rigoroso.
- (B) Embora trabalhem com definições, mais ou menos rígidas, das três ciências de referência, os autores também delimitam a especificidade da Sociologia escolar nos currículos a partir da apresentação de certas habilidades que o contato com o pensamento sociológico (e também antropológico e político) pode proporcionar ao aluno de Ensino Médio.
- (C) Por fim, é sinalizado que essas habilidades – a capacidade de estranhamento e desnaturalização da realidade a partir da imaginação sociológica – podem ajudar o aluno a desenvolver um pensamento crítico e uma postura politicamente consciente.

Esta noção de pensamento crítico é bastante flexível e permite que livros didáticos com perspectivas ideológicas e políticas distintas a adotem como forma de construção da identidade da disciplina no Ensino Médio.

No tocante ao tratamento dos conteúdos das três ciências de referência, algumas constatações podem ser feitas.

De um modo geral, os livros didáticos de Sociologia utilizam os autores, conceitos e teorias específicos desta ciência como centrais, a despeito de um deles (*Tempos modernos, tempos de Sociologia*) ter sido reformulado com o intuito de apresentar mais conteúdos da Antropologia e da Ciência Política. Os capítulos iniciais destes manuais podem apresentar as três ciências de referência, mas dão um destaque aos autores que são considerados clássicos da Sociologia e ao contexto de surgimento das suas obras. Podem aparecer pensadores como Comte, Spencer e Simmel. Mas aqueles que sem dúvida têm mais destaque são Marx, Weber e Durkheim, que são mobilizados nas reflexões sobre o surgimento da Sociologia, a relação entre indivíduo e sociedade, instituições sociais, ideologia, trabalho, estratificação, religião, poder, política, cidadania, movimentos sociais... Para além desses clássicos, outros autores

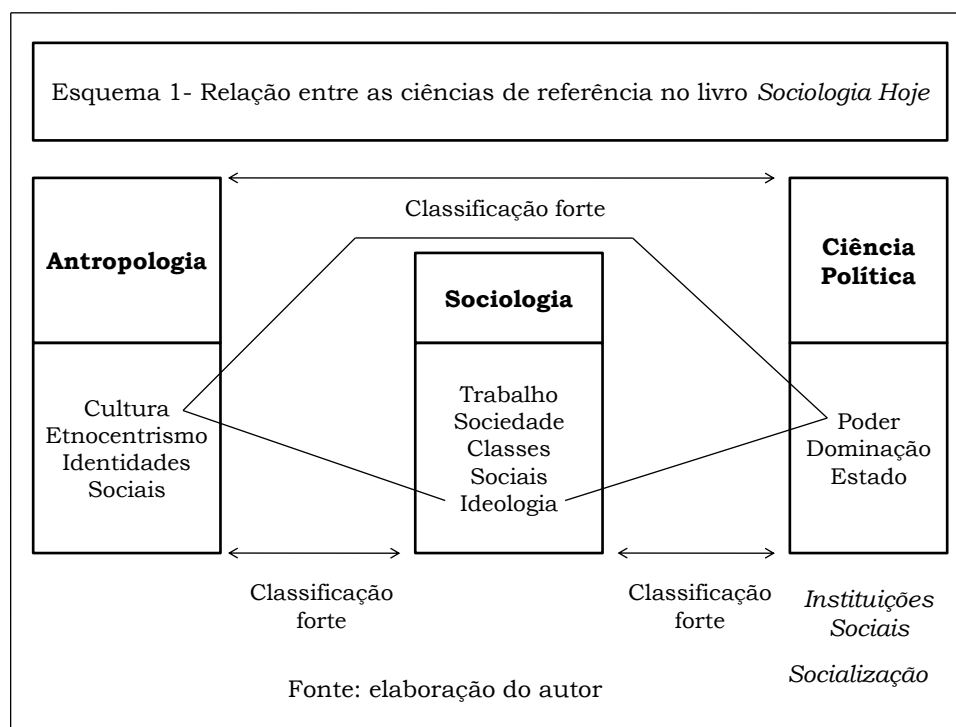
---

<sup>160</sup> Porém, se nenhuma fronteira é estabelecida e o discurso produzido pelos livros didáticos se torna pouco distinguível do discurso produzido por outras Ciências Humanas, a Sociologia escolar perde sua razão de ser. Vimos, por exemplo, que os livros *Tempos modernos, tempos de Sociologia* e *Sociologia para o Ensino Médio* foram criticados nos Guias de Livros Didáticos por estarem mais afinados com a História do que com a Antropologia e a Ciência Política.

contemporâneos são recorrentemente mencionados em múltiplas temáticas: Florestan Fernandes, Norbert Elias, Octávio Ianni e Pierre Bourdieu.

No caso específico do livro *Sociologia Hoje*, os autores buscaram separar a apresentação dos conteúdos das três disciplinas de referência. Trata-se de uma abordagem inédita. A divisão do livro em três partes iguais possibilitou um aprofundamento das reflexões oriundas da Antropologia e da Ciência Política, mas diminuiu a possibilidade de conexão entre os conhecimentos apresentados em cada unidade. A forte classificação entre os discursos produzidos em cada parte do livro (com exceção da introdução) se deve também às discordâncias teóricas e ideológicas entre os autores, como foi mostrado no quarto capítulo desta dissertação.

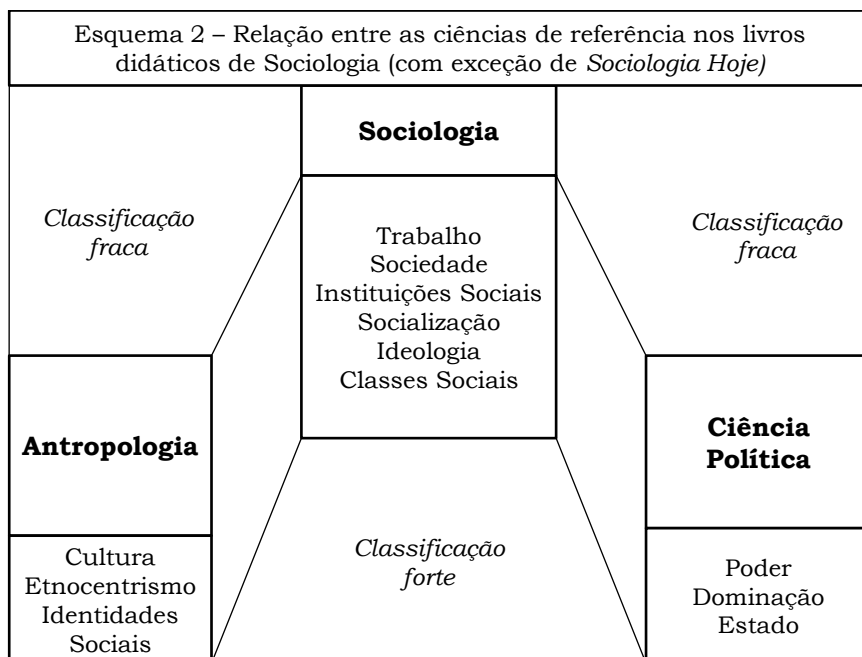
O esquema abaixo representa o modo como as categorias mais recorrentes nos seis livros didáticos aparecem em *Sociologia Hoje*:



O esquema inclui a categoria trabalho, que aparece em todos os livros didáticos, além das onze mencionadas pelo edital do PNLD/2015. Cada disciplina de referência vem associada a um bloco de categorias. A Antropologia trabalhou praticamente sozinha a cultura, o etnocentrismo e as identidades sociais, a despeito de esses temas serem também objeto da Sociologia. Por outro lado, trabalho, sociedade e classes sociais são destacados na unidade 2, referente aos conhecimentos de Sociologia. A parte de Ciência Política deu uma ênfase ao poder, à dominação e ao Estado. São poucos os pontos de interseção entre as três unidades.

Por isso a classificação entre as ciências de referência é forte. A menção à ideologia aparece em várias partes do livro. Por isso há uma linha ligando esta categoria aos três blocos, embora o tema não tenha sido aprofundado em nenhum deles. Outra categoria que rompe com as fronteiras é o poder, que é discutido, de alguma maneira, nas três unidades. Instituições sociais e socialização são categorias mencionadas no edital do PNLD que não são trabalhadas diretamente em nenhuma das unidades.

A situação é diferente nos outros cinco livros didáticos aprovados no PNLD/2015:



Fonte: elaboração do autor

Neste segundo caso, a representação das disciplinas de referência é diferente. Os conteúdos mais próximos a cada uma delas continuam organizados em bloco. Mas o bloco da Sociologia contém mais categorias e por isso está situado acima dos outros.

É importante observar que nos cinco livros didáticos em questão, nem a Antropologia contribui apenas com as análises da cultura, do etnocentrismo e das identidades sociais, nem a Ciência Política trata apenas do poder, da dominação e do Estado. Mas certamente aparecem com mais força nas reflexões sobre estas categorias do que na análise de outras como: trabalho, sociedade, instituições sociais, socialização, ideologia e classes sociais.

A Sociologia, por sua vez, está presente nas discussões sobre todas as categorias elencadas acima. O discurso central dos manuais é o sociológico e, por isso, não há fronteiras rígidas entre a Sociologia e as outras duas disciplinas de referência. Mesmo nos capítulos ou unidades em que predominam a Antropologia ou a Ciência Política, a Sociologia tem força. Já

a Antropologia e a Ciência Política continuam a ser separadas por fronteiras mais rígidas. Nesse sentido, a classificação entre elas é forte.

Voltemos aos seis livros didáticos. Na reflexão sobre cultura, eles apresentam diferentes definições do fenômeno e, em alguns casos – como em *Sociologia* e *Sociologia para Jovens do Século XXI* – arriscam sintetizar o que há de comum entre elas. O itinerário inclui a apresentação da perspectiva evolucionista (representada por autores como Edward Tylor, Lewis Morgan e James G. Frazer) seguida de sua crítica. Esse é o momento em que o aluno começa a compreender o relativismo cultural e o trabalho etnográfico. A perspectiva do estranhamento e da desnaturalização, com base no conhecimento antropológico, é destacada a partir de uma análise do fenômeno do etnocentrismo. É muito recorrente a citação de autores como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Claude Lévi-Strauss e Clifford Geertz. Outros como Ruth Benedict, Margaret Mead, Marshall Sahlins, Roberto DaMatta, Everardo Rocha e Pierre Clastres também são mencionados.

Essa discussão pode ser precedida pela reflexão sobre os processos de socialização e desembocar na análise das identidades sociais com base em autores como Peter Berger, Philippe Ariès e Erving Goffman. Outro caminho é o estabelecimento da relação entre cultura e ideologia, momento em que já não se privilegia a Antropologia. São trazidos sociólogos e filósofos (Benjamin, Adorno, Horkheimer, Chauí, Muniz Sodré etc.) que pensaram a indústria cultural. Ou são discutidos os conceitos de hegemonia (Gramsci) e violência simbólica (Bourdieu).

A tendência mais conceitual dos capítulos voltados para a Antropologia faz com que os livros didáticos gastem mais linhas definindo a cultura a partir de diferentes perspectivas teóricas do que apresentando análises de casos concretos. Por meio deles é possível, por exemplo, saber quem foi Malinowski e o que o autor pensava sobre o funcionalismo e a metodologia do trabalho etnográfico. Mas pouco se aprende sobre quem foram e como viviam os habitantes das Ilhas Trobriand. Obviamente, a explicação dos fatos está sempre condicionada por uma perspectiva teórica. Mas, como os livros didáticos de Sociologia evitam filiar-se explicitamente a qualquer perspectiva, sentem-se condicionados a ficar enumerando conceitos formulados por diferentes escolas. O exercício do deslocamento cultural aparece de modo mais consequente nos capítulos que tratam de temas como violência, trabalho, gênero e sexualidade, religião e família.

A discussão sobre poder, dominação e Estado geralmente passa por autores influentes na história da Sociologia, da Filosofia e da Ciência Política, tais como Maquiavel, Weber,

Marx e os contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau). Impreterivelmente, pensar a cidadania é apresentar o esquema de Marshall sobre o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais e citar as ponderações de José Murilo de Carvalho sobre a especificidade do caso brasileiro. Outro autor brasileiro bastante mencionado é Wanderley Guilherme dos Santos, quando se discute sua reflexão sobre a cidadania regulada.

Falar de trabalho no capitalismo implica em discutir os apontamentos de Weber sobre a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, bem como apresentar a reflexão de Durkheim sobre as formas de solidariedade (mecânica e orgânica). Implica também em destacar a abordagem de Marx sobre os mecanismos de extração de mais-valia e diferenciar os modelos de produção vigentes nos séculos XX e XXI (taylorismo-fordismo e acumulação flexível) a partir de autores como Harry Braverman, David Harvey e Ricardo Antunes.

As discussões sobre relações étnico-raciais podem se iniciar com uma digressão sobre o racismo científico e apontar seus desdobramentos no Brasil (com as perspectivas de branqueamento da população). Podem incluir a distinção entre preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (Oracy Nogueira) ou trazer a contribuição de outros cientistas sociais como Kabengele Munanga e Carlos Hasenbalg. Mas dificilmente ignoram o mito da democracia racial (geralmente associado a Gilberto Freyre) e sua crítica (vinculada a Florestan Fernandes).<sup>161</sup>

O processo de desnaturalização das desigualdades étnico-raciais envolve o constante uso de dados estatísticos. Mas não inclui – com exceção de *Sociologia para Jovens do Século XXI* – uma explicação sobre como as definições de “negros” e “brancos” são formuladas. Assim, nos livros didáticos, dependendo do contexto, o aluno pode entender que “negro” equivale aos que se declaram pretos ou como o equivalente à soma dos que se declaram pretos ou pardos.

Se a intenção é demonstrar que essas reflexões são condicionadas pelo contexto histórico e social, há de se pensar na importância da explicitação do modo como um instituto de pesquisa como o IBGE trabalha as categorias de raça e cor. É oportuno observar, por exemplo, que o termo “negro” não está presente no Censo e só aparece *a posteriori*, significando o somatório de pretos e pardos. Este tipo de classificação racial não é óbvio, nem neutro. Envolve disputas teóricas, ideológicas e políticas que ficaram muito claras na época em que o debate sobre as cotas raciais nas universidades públicas estava no auge.

---

<sup>161</sup> O livro que mais foge a esta descrição é *Sociologia*, que trata bastante das desigualdades étnico-raciais e de gênero, mas cita pouquíssimos autores.



Um crítico como Demétrio Magnoli observa que a reunião censitária de pretos e pardos na categoria de negros (realizada por determinação do governo FHC a partir da pressão de ONGs racialistas e depois disseminada por todos os órgãos do governo federal na era Lula) cassou o direito à autodeclaração: “as pessoas podem se definir como ‘pardos’ no censo, mas a divulgação de resultados ignorará aquilo que elas dizem” (MAGNOLI, 2009, p.359). Assim, segundo ele, os mestiços são eliminados com o intuito de conduzir a uma reinterpretação do Brasil como sendo um país dividido rigidamente em duas raças separadas por um profundo abismo social.

A defesa deste tipo de classificação racial passa também por argumentos fundamentados sociologicamente. Rafael Guerreiro Osório explica que o sistema de classificação racial adotado pelo IBGE é válido, já que há sólidas evidências empíricas de que há nenhuma ou pouca diferença entre os dois grupos. “Pretos e pardos se distinguem bastante dos brancos, mas diferem pouco entre si, em virtualmente qualquer indicador de situação ou posição social que se possa imaginar” (OSÓRIO, 2004, p.113). Os pardos, por portarem traços negróides (ainda que em menor número) também são vítimas potenciais de discriminações. Assim, teoricamente é justificável a reunião de pretos e pardos em uma única categoria,

pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades (OSÓRIO, 2004, p.114).

A análise das classes sociais pode ser precedida de uma comparação com outras formas de estratificação, como as castas e os estamentos. Mas tem como tendência mais importante a contraposição entre Marx e Weber, que pode desembocar na menção a alguns importantes autores contemporâneos: Eric Olin Wright, Wright Mills, Pierre Bourdieu, Nicos Poulantzas. Porém, outra concepção das classes, mais simplista, também tem espaço nos livros didáticos de Sociologia. Esta segunda concepção identifica classe com faixa de renda.

Há, portanto, um número estável de autores, conceitos e teorias, que são consagrados pelos livros didáticos de Sociologia como sendo fundamentais para o tratamento de certas temáticas, a despeito das diferenças de abordagens apresentadas nos dois últimos capítulos.

Antes de finalizar este trabalho, aponto dois de seus limites, que poderão ser ultrapassados em pesquisas futuras.

Em primeiro lugar, os livros didáticos também veiculam o conhecimento escolar a partir de imagens. Este aspecto não foi destacado nesta dissertação. Uma pesquisa futura

poderá abordar o modo como as imagens se relacionam com os textos escritos a fim de didatizar o conhecimento oriundo das Ciências Sociais.

Em segundo lugar, há de se reconhecer que a questão da avaliação também foi negligenciada. Como Bernstein observa, os sistemas educacionais têm seus próprios sistemas de mensagens. O currículo define o que conta como conhecimento válido, porém, sempre relacionado a determinadas concepções pedagógicas, que vão definir o que conta como transmissão válida do conhecimento. Do mesmo modo, o currículo e a pedagogia têm sempre relação com uma ou mais formas de avaliação, que vão definir o que conta como *realização válida do conhecimento*. Que propostas de avaliação os livros didáticos de Sociologia apresentam? Há especificidades do modo de avaliar o conhecimento transmitido pela Sociologia escolar? Essas são questões que ainda foram pouco exploradas pelos pesquisadores sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Esta dissertação movimentou-se em dois âmbitos, aliando a análise dos aspectos particulares de cada obra aos aspectos mais gerais, relacionados com as políticas curriculares vigentes e com os debates internos à área de pesquisa sobre o ensino de Sociologia. Com este procedimento, espero ter contribuído, em alguma medida, para o avanço do conhecimento sociológico sobre os livros didáticos de Sociologia voltados para o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVIM, Y. C. *O livro didático na batalha das ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNL*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora (MG), 2010.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-106.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. *Ensinar e aprender Sociologia*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. *Sociologia: um olhar crítico*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p.26-42, maio.1984.
- BERNSTEIN, B. Novas contribuições de Basil Bernstein. Entrevista concedida a Mercè Espanya e Ramón Flecha. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, p.82-88, jan/fev/mar/abr.1998.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BOMENY, H. et al. O que os jovens podem querer aprender com a Sociologia? *Caderno CEDES – DOSSIÊ – BOLETIM* – Abril/Maio de 2010.
- BOMENY, H. & FREIRE-MEDEIROS, B. (coord.). *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- BOTTOMORE, Tom (edit.). *Dicionário do pensamento marxista*. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org). *Bourdieu* (Coleção Grandes Cientistas Sociais; 39). São Paulo: Ática, 1983, p.122-155.

BRAGA, R. Atravessando o abismo: Uma sociologia pública para o ensino médio. In: BRAGA, R. & BURAWOY, M. *Por uma sociologia pública*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2009, p.161-171.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional de Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. *Resolução Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012) – Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), 2009.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2015) – Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), 2013a.

BRASIL. *Guia de Livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.101-133.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parte 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1999, p. 1-75.

BRITO, S. H. A. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.58-75, maio. 2010.

BRITO, S. H. Os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho para o Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1931-1938). In: Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”, p.2563-2587. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.38.pdf) Acesso em: 22 mar.2015.

BRYM, Robert et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. 1.ed.bras. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BURAWOY, M. Os intelectuais e seus públicos: Bourdieu herda Wright Mills. In: BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2009, p.159-177.

- BURGOS, M. B. Sociologia no Ensino Médio: Oportunidade de inovação na escola e na universidade. *Caderno CEDES – DOSSIÊ – BOLETIM* – Abril/Maio de 2010.
- CAIMI, F. E. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. In: Anais da X ANPED SUL, Florianópolis, out.2014.
- CARVALHO, L. M. G. A trajetória histórica da disciplina sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.17-60.
- CASÃO, C. D. C. & QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações*, Londrina, v.12, n.1, p.225-238, jan./jun.2007.
- CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. 1.ed. São Paulo: EdUNESP, 2013.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p.549-566, set./dez.2004.
- CIGALES, M. P. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPel, Pelotas (RS), 2014.
- COAN, M. *A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis (SC), 2006.
- COSTA, C. C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- CUNHA, L. A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, p.585-607, set./dez.2011.
- DAROS, M. D. & PEREIRA, E. A. T. A sociologia cristã e o pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v.15, n.1 (37), p.235-267, jan./abr.2015.
- DESTERRO, F. B. Desigualdades sociais em *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* e em *Sociologia para o Ensino Médio: uma discussão teórica e conceitual*. In: HANDFAS, A. & MAÇAIRA, J. P. (org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p.275-305.
- DESTERRO, F. B. *As desigualdades sociais nos livros didáticos de Sociologia*. Monografia (Especialização em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2011.
- DIAS, R. E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – URFJ, Rio de Janeiro (RJ), 2002.
- DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FERNANDES, F. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1974.

FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.105-120.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2.ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

FONTES, B. A Antropologia na Educação Básica: uma análise dos livros didáticos. In: Anais do IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, São Leopoldo (RS), jul.2015.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

FRAGA, A. B. & MATIOLLI, T. O. L. A Sociologia na redação do ENEM. *Sociologia*, n.57. São Paulo: Escala, 2015, p.58-67.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 32.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1997.

GAEDTKEL, K. M. O conceito de classe: os livros didáticos de Sociologia e a proposta de E. P. Thompson. *Em Tese*, vol. 12, n.2, p.65-80, ago./dez. 2015.

GALIAN, C. V. A. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.4, p.763-778, dez.2011.

GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia – O que é a Sociologia?* 8.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1980.

GOMES, M. M. P. L. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição*. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói (RJ), 2008.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, E. F. As Orientações Curriculares Nacionais, a Formação dos Professores e as Licenciaturas em Ciências Sociais. In: MIRHAN, L. (org.). *Sociologia no ensino médio: desafios e perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015, p.161-185.

HANDFAS, A. Os livros didáticos de Sociologia. *Revista Coletiva*, n.10, 2013. Disponível em:

[http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=140&Itemid=76&idrev=13](http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=140&Itemid=76&idrev=13) Acesso em: 7 mar.2015.

HANDFAS, A. & MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v.2, n.74, p.45-61, 2014.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B (org.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

HÖFLING, H. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.70, p.159-170, abr.2000.

JINKINGS, N. *A disciplina de sociologia no ensino médio*. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor Adjunto, em março de 2004.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.69, p.3-9, jan./mar.1996.

LEITE, M. S. *Recontextualização e transposição didática*. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2007.

LIMA, V. C. *Os movimentos sociais nos livros didáticos de Sociologia*. Monografia (Especialização em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2013.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES JÚNIOR, E. & TOMAZI, N. D. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia em Debate: experiências e discussão da Sociologia no Ensino Médio*. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.61-93.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, C. S. O Ensino de Sociologia na Escola Secundária: Levantamento Preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.13, n. 1, Jan./Jun. 1987.

MAGNOLI, D. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINARDES, J. & STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais curriculares. *Revista Teias*, n.22, p.1-24, maio/ago. 2010.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, p.95-108, maio/jun./jul./ago.2004.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MEUCCI, S. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas (SP), 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, RJ: EdUFRRJ, 2013, p.75-81.

MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. *Estudos de sociologia* (UNESP- Araraquara), ano 6, n. 10, p.121-158, 1º semestre de 2001.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, vol.2, n.31, p.209-232, jan./jun.2014.

- MEUCCI, S. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os Primeiros Manuais Didáticos, seus Autores, suas Expectativas. *Mediações*, Londrina, v.12, n.1, p.31-66, jan./jun. 2007.
- MEUCCI, S. & BEZERRA, R. G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.45, n.1, p.87-101, 2014.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. & SARANDY, F. M. S. Perspectivas Políticas Acerca do Ensino de Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (org.). *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 21-45.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, p.39-58, jan./abr.2012.
- MONTEZ, G. *Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia*. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2015.
- MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol.31, n.85, p.359-382, set./dez.2011.
- MORAES, A. C. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.
- MORAES, L. F. N. *Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFPR, Curitiba (PR), 2009.
- MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez.2007.
- MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013, p.33-45.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: PARAÍSO, M. A. (org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.133-157.
- MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BRASÍLIA, MEC, /Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOTTA, A. R. R. *Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012.



MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

NETO, M. M. S.; ALMEIDA, R. O.; PESSOA, M. K. M. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v.14, n.31, p.155-179, set./dez.2015.

NOGUEIRA, A. D. O. et al. Currículo de sociologia e livro didático: mediação possível? In: Anais do IV Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/4ensoc/trabalhos/f9fab33e4113f81d59e296336efc92d6.pdf> Acesso em: 22 mar.2015.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão para um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, vol.19, n.1, p.287-308, nov. 2006.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia. *Em Tese*, vol. 12, n.2, p.6-16, ago/dez. 2015.

OLIVEIRA, D. R. *A temática violência/criminalidade nos livros didáticos de Sociologia: comparações sobre as perspectivas teórico-didáticas utilizadas*. Monografia (Especialização em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2014.

OLIVEIRA, F. Prefácio por uma sociologia pública. In: BRAGA, R. & BURAWOY, M. *Por uma sociologia pública*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2009, p.7-11.

OLIVEIRA, L. F. A sociologia e as tensões sociais, epistemológicas e culturais da escola. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (org.). *Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.89-108.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDFAS, A. & OLIVEIRA, L. F. (org.) *A sociologia vai à escola: história ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 153-169.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico-profissionalizante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. *Sociologia para jovens do século XXI*. 1.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. *Sociologia para jovens do século XXI*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, J. & GALDINO, D. (org.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.85-135.

PEREIRA, L. H. A escolha do Livro Didático de Sociologia em Porto Alegre. *Saberes e Perspectivas*, Jequié, v.4, n.8, p.133-145, jan./abr.2014.

PEREZ, C. F. *A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e 30*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas (SP), 2002.

- PERUCCHI, L. *Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis (SC), 2009.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, M. B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (org.) *Sociologia em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.131-161.
- SANTOS, M. B. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum. *Percursos*, v.13, n.1, p.40-59, jan./jun. 2012.
- SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p.15-49, nov.2003.
- SARANDY, F. M. S. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2004a.
- SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do ensino da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (org.). *Sociologia em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004b, p.113-130.
- SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de A; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n.1, jul.2009.
- SILVA. I. F. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. (Experiências e práticas de Ensino). Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Sociologica.doc> Acesso em: 13 mar.2015.
- SILVA, I. F. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar*. As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo (SP), 2006.
- SILVA. I. F. Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, n.2, p.403-427, jul./dez.2007.
- SILVA, J. M. & BARROSO, M. R. C. Sociologia no Ensino Médio: entrevista com Márcio da Costa e Santo Conterato. *Habitus*, v.7, n.1, 2009.
- SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.803-821, set./dez, 2012.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- SILVA SOBRINHO, H. F. S. Manifestos, resoluções e o peso da lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, D. D.; RABELO, D.; FREITAS, R. E. (org.). *Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores*. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2011, p.111-135.
- SOARES, J. C. *O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 - 1941)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro (RJ), 2009.
- SOUZA, D. C. C. O ensino de Sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.51, p.122-138, jun. 2013.
- SOUZA, S. M. A. N. *A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o Ensino Médio de 1996 a 2007*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro (RJ), 2008.
- TAKAGI, C. T. T. *Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos na escola média*. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo (SP), 2007.
- TEIVE, G. M. G. Caminhos metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.63, p.827-843, out./dez.2015.
- TOMAZI, N. D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Entrevista concedida a Ana Laudelina Ferreira Gomes. *Cronos*, Natal-RN, v.8, n.2, p.591-601, jul./dez.2007.
- TOMAZI, N. D. (coord.). *Iniciação à Sociologia*. 2.ed. São Paulo: Atual, 2000.
- TOMAZI, N. D. *Sociologia da Educação*. 1.ed. São Paulo: Atual, 1997.
- TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. 1.ed. São Paulo: Atual, 2007.
- TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- VÁRIOS AUTORES. *Sociedade em movimento*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- VENERA, R. A. S. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.121-150, mar. 2013.
- VITALE, P. A sociologia frente aos riscos dos livros didáticos de ciências econômicas e sociais. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v.14, n.31, p.114-131, set./dez.2015.
- YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p.609-623, set./dez. 2011.
- YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.51, p.190-202, jan./mar.2014.

### **Livros didáticos analisados**

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. *Sociologia*. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2013.

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

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H. J. D.; BARROS, C. F. R. *Sociologia Hoje*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2013.

OLIVEIRA, L. F. & COSTA, R. C. R. *Sociologia para jovens do século XXI*. 3.ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VÁRIOS AUTORES. *Sociologia em movimento*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2013.

**ANEXO**

**OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA**

**INSCRITOS NO PNLD/2015 E AS QUESTÕES PRESENTES NAS FICHAS DOS**

**AVALIADORES**

Critérios de Avaliação	Bloco de perguntas presentes nas fichas dos avaliadores
<p><b>1. Critérios de legislação</b> – as perguntas deste item auxiliaram o avaliador a verificar se o livro respeita a legislação vigente (a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Nacionais).</p>	<p>1.1. O livro respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Médio? (Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Estatuto da Criança e do Adolescente, Orientações Curriculares Nacionais)</p> <p>1.2. O livro respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania: não veiculando preconceitos e estereótipos de natureza religiosa, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos?</p> <p>1.3. O livro respeita o caráter laico e autônomo do ensino público, não veiculando mensagens publicitárias ou difundindo marcas, produtos e serviços comerciais em seu conteúdo?</p> <p>1.4. Reconhece o Ensino médio como etapa da educação básica que deve conferir autonomia intelectual e senso crítico ao aluno, de modo a prepará-lo para 'continuar aprendendo'? (LDB/DCNEM)</p> <p>1.5. Favorece o aprimoramento humano, o exercício da cidadania, da ética e do trabalho? (LDB/DCNEM)</p>
<p><b>2. Critérios teóricos conceituais</b> – neste item, questões relativas à qualidade das referências teórico-conceituais foram elaboradas para auxiliar o avaliador a analisar se, no conjunto, a obra em julgamento zela pelo rigor na apresentação de conceitos e paradigmas teóricos do campo das Ciências Sociais, tanto em seu período clássico como em suas contribuições mais recentes.</p>	<p>2.1. O livro articula os fundamentos das diferentes áreas que compõem as ciências sociais – antropologia, sociologia e ciência política?</p> <p>2.2. O livro confere tratamento teórico e conceitual aos temas abordados?</p> <p>2.3. As referências teóricas utilizadas no livro contemplam as contribuições fundamentais da sociologia clássica e contemporânea?</p> <p>2.4. O livro apresenta de forma equilibrada as diferentes perspectivas teóricas do campo das ciências sociais?</p> <p>2.5. O livro confere rigor teórico no tratamento das questões, sem abrir mão da natureza didática de sua síntese?</p> <p>2.6. Os conceitos apresentados no livro são contextualizados, de modo a compreender a sua historicidade?</p> <p>2.7. As teorias recebem tratamento histórico de modo a evitar anacronismos na sua compreensão?</p> <p>2.8. O livro traz, em alguma medida, o debate atual do campo das ciências sociais, em particular, do Brasil?</p> <p>2.9. O livro traz as contribuições dos estudos e pesquisas sociológicas atuais, em especial do Brasil?</p>
<p><b>3. Critérios didático-pedagógicos</b> – Conteúdo: as questões deste item referiram-se à avaliação da linguagem, dos argumentos e das estratégias usadas pela autoria no texto de base do livro para realizar a mediação entre o conhecimento científico e o saber escolar.</p>	<p>3.1. A forma de apresentação dos conceitos e das teorias possibilita ao aluno ampliar sua visão do mundo social?</p> <p>3.2. O livro realiza a mediação entre o plano teórico e o mundo social do aluno?</p> <p>3.3. O livro apresenta situações que demonstram empiricamente o fenômeno tratado teórica e conceitualmente?</p> <p>3.4. O livro apresenta mapas, gráficos, tabelas e estatísticas, como técnicas de pesquisa social?</p> <p>3.5. O livro contempla, nas atividades de análise, diferentes formas de expressão da vida cultural (charges, trechos de textos, imagens fotográficas, letras de músicas, filmes, etc.)?</p> <p>3.6. O livro estimula a curiosidade e o interesse do aluno?</p> <p>3.7. O livro apresenta os conceitos como ferramentas para que o aluno possa analisar o mundo social em que está inserido?</p> <p>3.8. Os conteúdos e as atividades favorecem 'deslocamentos' temporais,</p>

	<p>espaciais e sociais?</p> <p>3.9. Os conteúdos são historicamente abordados a fim de constituir a noção de processo social?</p> <p>3.10. O livro ‘desnaturaliza’ valores, instituições e práticas que orientam a conduta do aluno?</p> <p>3.11. O livro contempla tanto em seu conteúdo, como nas atividades, situações das diferentes regiões do país?</p> <p>3.12. O livro possibilita o entendimento da diversidade cultural?</p> <p>3.13. O livro contempla situações e experiências que permitem o aluno reconhecer as diferentes classes sociais e as desigualdades econômicas?</p> <p>3.14. A forma de organização do conteúdo confere autonomia ao trabalho pedagógico do professor, possibilitando diversos modos de apresentação e de ordenação dos conteúdos?</p> <p>3.15. O livro apresenta unidade e coerência na abordagem didática?</p> <p>3.16. O livro demonstra coerência entre a apresentação de conteúdos e as atividades de aprendizagem e de avaliação?</p> <p>3.17. O livro possibilita o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e formas de expressão cultural?</p> <p>3.18. O livro atende a perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos?</p> <p>3.19. A linguagem do livro apresenta nível de complexidade adequado ao aluno do ensino médio, respeitando as especificidades do campo científico das ciências sociais?</p>
<p><b>4. Critérios didático-pedagógicos</b> – Atividades e exercícios: neste item em particular, foram formuladas indagações para ajudar o avaliador a julgar se as atividades de aprendizagem propostas mobilizam diferentes capacidades, se são coerentes com a abordagem e o conteúdo proposto no livro, e se, de fato, auxiliam na consecução dos objetivos da aprendizagem.</p>	<p>4.1. As atividades e exercícios contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas: observação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses, planejamento e interação social?</p> <p>4.2. As atividades e exercícios apresentam linguagem adequada ao Ensino Médio?</p> <p>4.3. As atividades e exercícios estão formulados de modo claro e correto?</p> <p>4.4. As atividades e exercícios auxiliam na realização dos objetivos propostos em cada capítulo?</p> <p>4.5. As atividades e exercícios estão integrados aos conteúdos?</p> <p>4.6. As atividades e exercícios promovem a articulação entre os diferentes conteúdos?</p> <p>4.7. As atividades e exercícios estimulam a capacidade de produzir textos?</p> <p>4.8. As atividades e exercícios utilizam textos complementares de autores diferentes?</p> <p>4.9. As atividades e exercícios estimulam a interação dos alunos entre si (realização de debates, atividades em grupo e/ou outras atividades de socialização)?</p> <p>4.10. O livro propõe atividades que desenvolvem no aluno o olhar sociológico?</p> <p>4.11. O livro traz sugestões complementares de leituras, filmes, músicas, etc. para o aluno?</p> <p>4.12. O livro propõe atividades e exercícios que sugerem uma perspectiva interdisciplinar?</p>
<p><b>5. Critérios de avaliação de imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas)</b> – perguntas neste item ajudaram o avaliador a ponderar se as imagens presentes na obra avaliada atendem desde os critérios relativos à clareza de impressão e à imediata identificação de créditos e fontes, até critérios avaliadores da capacidade de fato de as imagens auxiliarem na aprendizagem, despertando a reflexão e não vinculando estereótipos de qualquer natureza, conteúdo religioso ou marca comercial.</p>	<p>5.1. As imagens que ilustram o livro são legíveis e precisas?</p> <p>5.2. As imagens que ilustram o livro apresentam algum tipo de estereótipo ou preconceito?</p> <p>5.3. As imagens contidas no livro auxiliam a ‘desconstruir’ e/ou ‘problematizar’ os estereótipos e preconceitos?</p> <p>5.4. As imagens apresentam algum sentido religioso, sexual ou sugerem a promoção de alguma marca e de algum produto ou serviço?</p> <p>5.5. As imagens retratam a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural do país?</p> <p>5.6. As imagens não aparecem como meras ilustrações, mas se apresentam como ferramentas que provocam a reflexão?</p> <p>5.7. As imagens estão acompanhadas de seus respectivos créditos com clara identificação das fontes e acervos de onde foram reproduzidas?</p>

	<p>5.8. Os gráficos e as tabelas apresentam título, fonte e data e seus dados estão apresentados de modo correto e compreensível?</p> <p>5.9. Os mapas e as representações gráficas de espaço apresentam legendas e as orientações necessárias à sua compreensão?</p>
<p><b>6. Critérios de editoração e aspectos visuais</b> – aqui as perguntas formuladas se referiram à avaliação dos cuidados relativos à revisão ortográfica e à coerência e precisão das informações sobre referências de livros, <i>sites</i> e documentos. Algumas indagações deste item abordaram o projeto gráfico, que deve favorecer a aprendizagem do aluno e facilitar o manuseio do livro.</p>	<p>6.1. A impressão do livro está isenta de erros?</p> <p>6.2. A revisão do livro está isenta de erros?</p> <p>6.3. O livro apresenta uma estrutura gráfica que expressa a hierarquia de títulos e subtítulos?</p> <p>6.4. O sumário do livro permite a rápida localização das informações?</p> <p>6.5. Há referências bibliográficas, citadas ao longo do livro? Estas referências estão completas e respeitam as normas da ABNT?</p> <p>6.6. Os textos e as ilustrações foram distribuídos nas páginas de forma adequada e equilibrada (no conjunto da página, com ritmo e continuidade)?</p> <p>6.7. O layout e o conteúdo estimulam o manuseio e leitura do livro?</p> <p>6.8. A formatação do livro proporciona adequada legibilidade e descanso visual?</p> <p>6.9. A formatação do livro proporciona adequada visualização das ilustrações?</p> <p>6.10. O livro apresenta estrutura editorial e projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos do ensino médio?</p> <p>6.11. O livro apresenta uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes?</p>
<p><b>7. Manual do professor</b> – neste item foram realizadas perguntas cujas respostas ajudaram o avaliador a julgar se o Manual do Professor realmente cumpre o objetivo de orientá-lo acerca dos pressupostos que fundamentaram a elaboração do livro e das possibilidades de seu uso, com sugestões adicionais que qualificam a aula, respeitando a autonomia docente.</p>	<p>7.1. Descreve a organização geral da obra?</p> <p>7.2. Explicita seus fundamentos teórico-metodológicos e a sua relação com as estratégias didáticas utilizadas ao longo do livro?</p> <p>7.3. Possui orientações e sugestões de articulação dos conteúdos entre si?</p> <p>7.4. Possui orientações e sugestões de articulação dos conteúdos com outras áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar?</p> <p>7.5. Oferece sugestões de aprofundamento do conteúdo e possibilidades de novas atividades de ensino e aprendizagem?</p> <p>7.6. Explicita os objetivos do conteúdo e das atividades?</p> <p>7.7. Propõe e discute as formas de avaliação da aprendizagem?</p> <p>7.8. Traz sugestões de leituras e outros recursos que contribuem para a formação e atualização do professor?</p> <p>7.9. Traz sugestões de leituras e atividades para os alunos e para o professor?</p> <p>7.10. Apresenta linguagem clara e adequada?</p> <p>7.11. A bibliografia e demais referências sugeridas para o aluno e para o professor são atualizadas e compatíveis com as finalidades de ensino e aprendizagem?</p> <p>7.12. Propicia ao professor uma reflexão sobre currículo, concepções de aprendizagem e fundamentos didáticos que orientam a elaboração do livro?</p> <p>7.13. Valoriza o papel do professor como elaborador do programa a ser desenvolvido em sala de aula e como mediador entre aluno e o conhecimento, capaz de promover múltiplos usos do livro didático?</p>

Adaptado do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2015 (BRASIL, 2014, p.9-10 e 49-54).

