

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

AGNES CRUZ DE SOUZA

**A SOCIOLOGIA ESCOLAR: IMBRICAÇÕES E
RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES PARA A
DISCIPLINA**



ARARAQUARA – SP

2017

AGNES CRUZ DE SOUZA

**A SOCIOLOGIA ESCOLAR: IMBRICAÇÕES E
RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES PARA A
DISCIPLINA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – SP

2017

de Souza, Agnes Cruz de
A Sociologia escolar: imbricações e
recontextualizações curriculares para a disciplina /
Agnes Cruz de Souza – 2017
363 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Sociologia escolar. 2. Ensino de Sociologia. 3.
Currículo. 4. Ensino Médio. 5. Recontextualização
curricular. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGNES CRUZ DE SOUZA

**A SOCIOLOGIA ESCOLAR: IMBRICAÇÕES E
RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES PARA A
DISCIPLINA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 30/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Miceli Kerbauy – Orientadora (UNESP – Araraquara)

Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL – PR)

Prof.^a Dr.^a Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP – Franca)

Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa (UNESP – Marília)

Prof.^a Dr.^a Simone Meucci (UFPR-PR)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa pesquisa àqueles que se empenham cotidiana, política e utopicamente por uma educação que transforme e que proporcione consciência, ainda que diante de difícil realidade.

AGRADECIMENTOS

Embora solitária e laboriosa, a confecção de uma tese de doutorado não é fruto de uma labuta individual. Ao finalizar essa pesquisa, tenho muitos a quem agradecer, pela presença direta ou indireta em sua realização.

Agradeço aos meus admirados pais, Irailde e Geraldo pela compreensão, amor, apoio e suporte, fundamentais para que eu pudesse finalizar o doutoramento. Também estendo a gratidão ao meu irmão Mike.

Ao meu querido companheiro Rogério, leitor crítico, incentivador, sempre presente nas lutas, conquistas, realizações, acertos e erros. Passar por esse estágio e contar contigo, nos fez crescer, reaprender e compartilhar desafios e mais aprendizados, em amplos sentidos.

À minha orientadora Maria Teresa Miceli Kerbauy, agradeço profundamente pelos ensinamentos, pela confiança, conversas, apoio, críticas e sugestões para o trabalho. Reitero minha admiração pela pessoa e profissional que és. Muito obrigada!

Sou muito grata pelas contribuições das professoras Hilda Maria Gonçalves e Maria Valéria Barbosa, presentes no exame de qualificação e na defesa da tese. Partilhar de tanto conhecimento, críticas, afeto e respeito, foi sem dúvida, inspiração para a finalização do trabalho, além de lições para a vida.

Desdobro minha gratidão às ricas contribuições das professoras Ileizi Fiorelli Silva e Simone Meucci na banca final. Foi um prazer compartilhar os resultados do trabalho com excelentes profissionais e poder usufruir de seus conhecimentos e críticas que, sem dúvida foram fundamentais para o encerramento do trabalho e estímulo para futuras pesquisas e inquietações. Agradeço imensamente a todas as professoras da banca pelo ambiente agradável, humanizado e de tantas trocas em meio ao ritual avaliativo de doutorado.

Agradeço todo o suporte do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e a CAPES pela concessão da bolsa de estudos. Gratifico também os professores que ofereceram as disciplinas cursadas: Maria Orlanda Pinassi e Lucila Scavone, além de João Carlos Zuin e José dos Reis, responsáveis pelas disciplinas em que cursei o estágio docência: o aprendizado foi constante e de grande valia.

Agradeço a todos os amigos e colegas pela aprendizagem, trocas, incentivos acadêmicos e para além: Djaine Damiaty, Nilda Rodrigues, Karina Serrazes, Maurício Bacic e Delson Ferreira.

Minha gratidão aos amigos Adriana Simões, Raphael Borgato e Cristina Maria pela acolhida em Araraquara nos dois primeiros anos do doutorado. Sou grata pela paciência, hospedagem amigável, os bons papos e tantas lembranças e memórias dos velhos tempos de graduação.

Participar de eventos como o ENESEB (2013 e 2015); Congresso Brasileiro de Sociologia (2015); o Seminário da UEL (2013); Semana de Pós-Graduação e da Graduação em Ciências Sociais da UNESP (2013 e 2014); Colóquio Internacional Justiça e Educação Social (2014); Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – UNESP (2014); Jornada de Sociologia de La UNLP (2015) e do ENSOC (2016) foi motivo de gratidão dupla. Estes foram fundamentais não só pelas trocas, apresentação de trabalhos/comunicações e aprendizados, mas por permitir a aproximação e interação com pesquisadores e pessoas tão bacanas ligadas ao campo da Sociologia escolar: Angella Maria (UEL), Mário Bispo dos Santos (UnB), Simone Meucci (UFPR), Anita Handfas (UFRJ), Ileizi Silva (UEL), Maria Valéria (UNESP Marília), Sueli Mendonça (UNESP Marília), Sandra Mattar (PUC-PR), Alexandre Fraga (UFRJ) Tatiana Bukowitz (Colégio Pedro II/UERJ), Raquel Emerique (UERJ) e Jorge Alexandre (IFRJ – Duque de Caxias). Prazer maior foi poder contar com suas contribuições na defesa e elaboração do trabalho.

Agradeço enquanto professora, aos discentes e à torcida de todos em prol da realização de minha pesquisa. Em especial, dedico minha gratidão aos estudantes da FIEB – Escola Maria Theodora (turmas de 2015 e 2016) pelo carinho, confiança e demonstração de um misto de satisfação e tristeza (compartilhados por mim também) ao saberem que não continuaríamos juntos pelos dois anos seguintes, os quais me afastei das aulas para a finalização da tese. Sou grata também ao apoio, torcida e inspiração dos amigos de luta e batalha na profissão docente: Edson Carlos, Alessandra Romagnoli, Moacir Marques, Carmem Teixeira, Flávio Horai, Viviane Lopes, Renata Aranega, Patrícia Rocha, Edson Stivalli, Amanda Piloto, Eleúzia Lins, Geraldo Carlos Barbosa, Sílvia Bezerra, Edno Leite, Mônica Mello e a você querida Martha Sciorilli (que nos deixou em 2016. Quanta saudade...).

Sou grata, mais uma vez, ao amigo Geraldo Carlos Barbosa pela dedicada revisão desse texto.

Agradecer não é tarefa simples, uma vez que o espaço aqui reservado é insuficiente para a imensa gratidão a amigos e familiares que compreenderam minhas ausências e enriqueceram os mais diversos momentos dessa trajetória com estímulo e entusiasmo. Deixo aqui registrado o meu muito obrigado.

“Eu digo sempre que a primeira contribuição da Sociologia nas escolas é a de levar os cientistas sociais a redescobrirem a escola como objeto de estudo” (Silva, 2016).

RESUMO

A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina

Agnes Cruz de Souza

Com a volta da obrigatoriedade da Sociologia na escola média por meio da lei 11.684 de 2008, há oito anos, compreende-se que as Ciências Sociais perpassam por um novo e recente movimento de inserção e organização curricular, levando em conta seu peculiar processo de presença enquanto disciplina na educação básica. A partir deste cenário, o presente trabalho objetivou, com base na reconfiguração do campo da Sociologia na escola média, examinar as propostas curriculares presentes nos livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos conteúdos de Sociologia cobrados nos itens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o suporte desta seleção de conteúdos presentes nos manuais e nas provas, foram visualizados, descritos e interpretados os sentidos atribuídos e demandados à disciplina, impactando a eleição dos saberes sociológicos a serem ensinados na etapa de conclusão da escola média. Posteriormente, analisou-se a existência de tendências, convergências, diálogos ou divergências dos conteúdos expressos nas sugestões curriculares dos livros didáticos e cobrados no exame do ENEM, daqueles presentes nas políticas curriculares existentes para a área, de acordo com a documentação oficial. Elegeu-se assim, a investigação, através da pesquisa documental empírica e teórica, do debate acerca da difusão curricular da Sociologia escolar, de um lado dimensionado nas obras do PNLD de 2012 e 2015 e, de outro, no ENEM, com a investigação das provas do período de 2009 a 2015. O trabalho projetou a discussão, ainda com lacunas, acerca do currículo da disciplina, demonstrando, conforme hipótese impetrada à pesquisa, haver, a partir dos livros didáticos e do ENEM, uma base curricular nacional comum e a rotinização de conteúdos das Ciências Sociais para o Ensino Médio. O suporte teórico-metodológico para a compreensão das pressuposições curriculares contidas nos documentos oficiais (PCNEM, PCN+ e OCEM), livros didáticos e provas do ENEM foram compreendidos a partir das contribuições de Basil Bernstein acerca dos campos de recontextualização pedagógica e, a percepção da Sociologia escolar, sua história, trajetória, áreas (científica e escolar) bem como a atuação dos agentes e atores inseridos na produção curricular, observadas segundo os subsídios do *campo*, presentes em Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Sociologia Escolar. Recontextualização. Currículo. ENEM. Livros Didáticos.

ABSTRACT

School sociology: imbrications and curricular recontextualizations for the discipline

Agnes Cruz de Souza

With the return of the compulsory nature of Sociology in the middle school through law 11.684 of 2008, eight years ago, it is understood that the Social Sciences are passing through a new and recent movement of insertion and curricular organization, taking into account its peculiar process of presence as a discipline in basic education. Based on the reconfiguration of the field of Sociology in the middle school, the present study aimed to examine the curricular proposals present in the textbooks chosen by the National Program of Didactic Book (PNLD) and in the contents of Sociology collected in the items of the Exam National High School (ENEM). With the support of this selection of contents present in the manuals and exams, the senses attributed and demanded to the discipline were visualized, described and interpreted, impacting the choice of the sociological knowledge to be taught in the middle school completion stage. Subsequently, it was analyzed the existence of trends, convergences, dialogues or divergences of the contents expressed in the curricular suggestions of the textbooks and collected in the ENEM exam, of those present in the existing curricular policies for the area, according to the official documentation. The research, through the empirical and theoretical documentary research, of the debate about the diffusion of the curricular of the Sociology of the school, of one side dimensioned in the works of the PNLD of 2012 and 2015 and, second, in the ENEM, with the investigation of the Of the period from 2009 to 2015. The work projected the discussion, still with gaps, about the curriculum of the discipline, demonstrating, according to the hypothesis impelled to the research, to have, from the textbooks and the ENEM, a common national curricular base and the Routinization of contents of the Social Sciences for High School. The theoretical-methodological support for the comprehension of the curricular presuppositions contained in the official documents (PCNEM, PCN + and OCEM), didactic books and evidence of the ENEM were understood from the contributions of Basil Bernstein on the fields of pedagogical recontextualization and the understanding of Sociology (Scientific and scholastic) as well as the actions of agents and actors inserted in the curricular production, observed according to the field subsidies present in Pierre Bourdieu.

Keywords: School Sociology. Recontextualization. Curriculum. ENEM. Didactic Books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução do número de inscritos no ENEM desde 2009	26
Figura 2. Modelos de currículo	94
Figura 3. Campo de Contextualização e Recontextualização segundo a teoria de Basil Bernstein (1996)	97
Figura 4. Sociologia para o Ensino Médio (PNLD 2012)	141
Figura 5. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD 2012)	151
Figura 6. Sociologia para o Ensino Médio (PNLD 2015)	161
Figura 7. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD 2015)	164
Figura 8. Sociologia Hoje (PNLD 2015)	167
Figura 9. Sociologia (PNLD 2015)	178
Figura 10. Sociologia para jovens do século XXI (PNLD 2015)	192
Figura 11. Sociologia em movimento (PNLD 2015)	206
Figura 12. Instituições que participam do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)	231
Figura 13. Guia da Redação do ENEM	241
Figura 14. Matriz de Referência para a Redação do ENEM	243
Figura 15. Tema Redação do ENEM 2009	246
Figura 16. Tema Redação do ENEM 2010 (primeira aplicação)	247
Figura 17. Tema Redação do ENEM 2010 (segunda aplicação)	248
Figura 18. Tema Redação do ENEM 2011	249
Figura 19. Tema Redação do ENEM 2012	250
Figura 20. Tema Redação do ENEM 2013	251
Figura 21. Tema Redação do ENEM 2014	252
Figura 22. Tema Redação do ENEM 2015	253
Figura 23. As competências das Ciências Humanas e suas Tecnologias	267
Figura 24. Matriz de Referência do ENEM – Ciências Humanas e suas Tecnologias	267-268
Figura 25. Questão 32. Fonte: ENEM 2011. Caderno Azul	269
Figura 26. Questão 17. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul	270

Figura 27. Questão 16. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul	271
Figura 28. Questão 27. Fonte: ENEM 2012. Caderno Azul	272
Figura 29. Questão 15. Fonte: ENEM 2013. Caderno Azul	273
Figura 30. Questão 24. Fonte: ENEM 2013. Caderno Azul	274
Figura 31. Questão 14. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul	275
Figura 32. Questão 40. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul (Gabarito D)	275
Figura 33. Questão 26. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul (Gabarito A)	276
Figura 34. Questão 19. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul	277
Figura 35. Questão 19. Fonte: ENEM 2012. Caderno Azul	278
Figura 36. Questão 15. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul (Gabarito D)	279
Figura 37. Questão 18. Fonte: ENEM 2010 (segunda aplicação). Caderno Azul	280
Figura 38. Questão 41. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul	281
Figura 39. Questão 33. Fonte: ENEM 2010 (segunda aplicação). Caderno Azul	282
Figura 40. Questão 79. Fonte: ENEM 2009. Caderno Azul (Gabarito A)	283
Figura 41. Questão 47. Fonte: ENEM 2009. Caderno Azul (Gabarito A)	284
Figura 42. Questão 41. Fonte: ENEM 2010. Caderno Azul	285
Figura 43. Questão 30. Fonte: ENEM 2011. Caderno Azul	286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia segundo os Parâmetros Nacionais (BRASIL, 1999)	111-112
Quadro 2. Sugestões de conteúdos conceituais, temas e categorias das Ciências Sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999)	112
Quadro 3. Conteúdos conceituais a ser desenvolvidos na disciplina de Sociologia segundo o PCN+ ensino Médio (BRASIL, 2002)	115-116
Quadro 4. Conteúdos conceituais, temáticos e teóricos citados na Orientações Curriculares como exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina de Sociologia a partir de possíveis recortes (BRASIL, 2006)	125
Quadro 5. Edital do PNLD (2012 e 2015)	128
Quadro 6. Nelson Dácio Tomazi. Sociologia para o Ensino Médio	144
Quadro 7. Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (coords.). Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	155
Quadro 8. Nelson Dácio Tomazi. Sociologia para o Ensino Médio	162-163
Quadro 9. Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (coords.). Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	166
Quadro 10. Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. Sociologia Hoje.	167 -170
Quadro 11. Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim. Sociologia	181
Quadro 12. Luiz Fernando de Oliveira e César Rocha da Costa. Sociologia para jovens do século XXI	194-195
Quadro 13. Vários autores. Sociologia em movimento	209
Quadro 14. Categorias das Ciências Sociais acionadas no ENEM de 2009 a 2015	238-239
Quadro 15. Temas de Redação - ENEM (2009 a 2015)	239

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do número de matrículas na Educação Básica por modalidade e etapa de ensino – Brasil 2008/2014	78
Tabela 2. População jovem que não frequenta a escola	78
Tabela 3. Transformações no ENEM	232

LISTA DE SIGLAS

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política

EMC – Educação Moral e Cívica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FSM – Fórum Social Mundial

GT – Grupo de Trabalho

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISER – Instituto de Estudos da Religião

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MEC-USAID – Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POF – Pesquisa de Orçamento Familiar

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEB – Secretaria de Educação Básica

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução	21
2. O percurso da Sociologia na Escola Básica: campo, intermitência, sentidos e caminhos reflexivos	30
2.1 A Sociologia e a educação: repensando a trajetória pendular da disciplina no ensino básico	33
2.1.1 Do século XIX (final) até 1942: a chegada da Sociologia e seus primeiros passos	33
2.1.2 De 1942 a 1961: retração disciplinar	45
2.1.3 De 1961 a 1982: ausência, ditadura civil-militar e lutas pela obrigatoriedade	50
2.1.4 De 1982 a 1996: lutas pela obrigatoriedade e redemocratização	56
2.1.5 De 1996 aos dias atuais: da crise de legitimidade e retorno aos bancos escolares	61
2.2 O histórico da Sociologia escolar, seus sentidos, a importância do reexame da trajetória e a atuação dos campos	68
3. As políticas curriculares oficiais para a disciplina de Sociologia: PCN, PCN+, OCEM e Editais do PNLD – currículo, contextualização e recontextualização	74
3.1 O Ensino Médio brasileiro em questão: reflexão, desafios, balanços e perspectivas	76
3.2 Pensando a tessitura do currículo: breves ponderações	87
3.2.1 A contextualização e recontextualização curricular na teoria de Basil Bernstein: caminhos metodológicos da apreensão curricular da Sociologia escolar	90
3.3 A Sociologia curricular e a recontextualização oficial: reforma educacional e o Ensino Médio	99
3.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “disciplinarização”, interdisciplinaridade e a pedagogia das competências	107
3.3.2 A revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais: os PCN+ Ensino Médio	114
3.3.3 As Orientações Curriculares: caminho para legitimação, disciplinarização e cientificação da Sociologia	117
3.3.4 Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o currículo	126
3.4 Documentos oficiais e o patamar curricular da Sociologia	129
4. A dimensão curricular dos livros didáticos escolhidos pelo PNLD e a recontextualização das Ciências Sociais/Sociologia escolar.....	133

4.1 Os livros didáticos, o PNLD e a Sociologia: recontextualização curricular	134
4.1.1 O PNLD 2012: obras, propostas, objetivos, desenhos curriculares e análise	141
4.1.2 O PNLD 2015: obras, propostas, objetivos, desenhos curriculares e análise	160
4.2 Os livros didáticos e as Ciências Sociais: recontextualização e campo	220
5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a disciplina de Sociologia e a recontextualização oficial	225
5.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), suas transformações e o espaço da Sociologia	226
5.2 Conhecimentos sociológicos e o ENEM: esboços	236
5.3 Dimensões e forma de abordagem das Ciências Sociais no ENEM: temas de redação e itens/questões	240
5.3.1 A Redação do ENEM e sua relação com as Ciências Sociais/Sociologia	241
5.3.2 O ENEM e as Ciências Sociais	254
5.3.3 Dimensionando a configuração das Ciências Sociais nos itens do ENEM	264
5.4 O ENEM como propositor curricular da Sociologia e a nova recontextualização oficial	287
6. O currículo dimensionado e a percepção das Ciências Sociais/Sociologia na escola média	291
6.1 Os documentos oficiais e o modelo curricular dos manuais didáticos e do ENEM	291
6.2 Os sentidos atribuídos à Sociologia nos livros didáticos e no ENEM.....	297
6.2.1 Manuais didáticos e o discurso da cientifização das Ciências Sociais na escola média: questões e impasses do processo de recontextualização	297
6.2.2 ENEM e o protagonismo da tematização sociológica: indagações sobre a proposta de universalização curricular	304
Considerações finais	307
Referências bibliográficas	312
Fontes de pesquisa	326
Anexo I	328
Anexo II	349
Anexo III	351
Anexo IV	353

1. Introdução

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. (CORA CORALINA)

Os trajetos e intentos desta pesquisa foram delineados a partir da experiência docente na disciplina de Sociologia para o Ensino Médio. Fatores como a utilização, leitura e avaliação dos manuais didáticos da disciplina; a confecção de aulas e materiais de trabalho; a leitura dos livros do PNLD para sua posterior escolha; a apreciação do Guia de Livros Didáticos do PNLD de Sociologia; o trabalho com as questões do exame do ENEM em sala de aula (análise e seleção para provas e atividades); a sondagem e escolha de textos, artigos, filmes etc. e a falta de tempo em sala de aula com os estudantes para esgotar conteúdos e temas propostos (e uma realidade de um tempo de aula por semana em cada série mostrava-se como um desafio à docência das Ciências Sociais, muitas vezes alocada como uma colcha de retalhos pelo pouco tempo para desenvolver os conteúdos), impulsionaram a elaboração do projeto de doutorado que versaria então sobre o olhar para o currículo de Sociologia.

As principais inquietações que moveram inicialmente os percursos e caminhos que conformariam o trabalho ligaram-se ao recente retorno da Sociologia à escola média, à questão de sua identidade e legitimidade enquanto disciplina escolar, além dos dilemas impostos sobre o que ensinar aos jovens, ou seja, que modelo de currículo trabalhar em sala de aula diante das inúmeras possibilidades apresentadas pelas Ciências Sociais.

Com isso, o cenário de intermitência da presença da Sociologia no Ensino Médio do país fez com que tarefas e questões já dimensionadas pelas demais disciplinas, como por exemplo, a existência de uma base curricular, fosse ainda incipiente na área. Verificou-se, a partir da bibliografia que versa sobre o ensino das Ciências Sociais, que as pesquisas em geral se ocuparam de diversos temas, estes ligados especialmente à sua volta aos bancos escolares, à formação de professores, aos desafios da docência sem uma trajetória de presença na escola média, entre outros.

O aprofundamento das leituras, a participação em eventos e congressos ligados ao ensino da disciplina, sugeriram que o currículo ainda ocupava um espaço escasso nas discussões, tendo em vista que a comunidade de docentes das Ciências Sociais

(acadêmicos e do ensino básico) ainda se divide a respeito da questão que versa sobre a existência de um programa básico ou comum a ser ensinado nas escolas. Estava assim dimensionado o percurso da tese: o currículo da disciplina.

Apesar do cenário singular relativo à Sociologia escolar e sua presença no currículo do Ensino Médio, denota-se que, no âmbito nacional as discussões acerca do currículo e as políticas públicas educacionais, em especial no cenário pós-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, ganham corpo e natureza política, ocupando o centro da discussão curricular nos últimos anos. Assim, a presente pesquisa também é reflexo da atuação do campo político.

Dessa maneira, debruçar-se sobre o currículo em sua essência, é uma questão que envolve saber, identidade e poder (SILVA, 2009). A tarefa da Sociologia na escola média perpassa pelo lugar, espaço e território do currículo para a construção da legitimidade e identidade da disciplina. Como destaca Silva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

De acordo com Goodson (1995, p. 17) o currículo escrito (como matéria de ensino) de um lado, indica publicamente uma determinada retórica, valores, intenções, objetivos concebidos e produzidos em um determinado contexto social. Por outro lado, esse mesmo currículo é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular (...) as salas de aula. (p. 32).

O currículo é uma construção sócio histórica, tanto no contexto acadêmico, quanto no escolar. Há sempre um processo de (re)interpretação, realizando dessa forma a (re)contextualização (BERNSTEIN, 1996; GOODSON, 1995). Segundo Bernstein, há um processo de (re)interpretação desses documentos escritos porque eles não são produção exclusiva do governo, ou de determinados grupos disciplinares, ou mesmo editoras. Esses textos são produto de grande fração de ideias que não são sempre consensuais. Os grupos envolvidos negociam suas concepções e elas vão sendo valorizadas e inscritas nos textos.

Dessa forma, levando em conta a reinserção da disciplina de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio em função da Lei 11684/2008, apesar de uma ainda curta trajetória de oito anos de atuação e presença nos bancos escolares, o estágio em que se encontram as Ciências Sociais/Sociologia escolar é diferente de períodos anteriores nos quais, as idas e vindas da disciplina reprimiram de certa forma os debates acerca do currículo: a propositura programática, apesar da não existência de uma base nacional comum¹ conta, além da documentação oficial (PCNEM, PCN+ e OCEM), com os Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos do PNLD (incluídos em 2012 e 2015) e a prova do ENEM, que cobra em seus itens os conhecimentos das Ciências Sociais (na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias) desde 2009.

Com base neste pressuposto, a hipótese de pesquisa foi a de que a falta de um currículo básico nacional para a disciplina de Sociologia na atual reconfiguração de obrigatoriedade, fez com que os manuais didáticos escolhidos pelo PNLD e as provas do ENEM se configurassem em textos curriculares e fontes de rotinização de conteúdos. Balizou-se, ainda que estes textos, produto do processo de recontextualização curricular, foram influenciados pelos documentos oficiais, apontando diálogos e convergências, embora se possa afirmar que os sentidos da Sociologia não foram os mesmos, mas sim ressignificados a partir de novas proposituras contemporâneas para a disciplina. Nesse sentido, Lopes (2004) destaca que

¹ Em setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) por meio da sua Secretaria de Educação Básica (SEB) lançou um texto curricular de 300 páginas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), designando membros para compor a comissão de elaboração do texto preliminar da base (portaria n. 19, de julho de 2015, da SEB/MEC - <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2015&jornal=2&pagina=23&totalArquivos=56>). O documento pretendia estabelecer conteúdos a serem lecionados em todas as escolas brasileiras de toda a educação básica. Assim, a BNCC define e organiza assuntos que os estudantes do país deverão aprender. Desde a disponibilização do texto, a comunidade escolar e a sociedade foram convidadas a opinar e enviar contribuições (individuais ou coletivas) através da página virtual criada para a BNCC. O período de contribuições estava previsto até 15 de dezembro de 2015, porém, foi prorrogado até 15 de março de 2016. Conforme consta na página virtual, a plataforma recebeu 12.226.510 contribuições. Após analisar e compilar as contribuições, o MEC preparou a segunda e definitiva versão da BNCC que seria enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, caso aprovada, passaria a orientar o ensino nas escolas do país a partir de 2017. No entanto, após o processo de impeachment e a chegada de Michel Temer (PMDB) à presidência, mudaram-se os rumos dos trabalhos da BNCC com a nova composição do Ministério da Educação (MEC) e a impetração da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 que previa a Reformulação do Ensino Médio brasileiro e em 16/02/2017 transformou-se na Lei 13.415 que cria o Novo Ensino Médio no país. Os trabalhos da BNCC serão retomados e sua previsão, embora planejada para o ano de 2017, pode ser prorrogada para 2018, quando se saberá quais serão os conhecimentos e disciplinas a serem contemplados na escola média (Informações da BNCC estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em 16/03/2016).

(...) as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais ‘momentos’ como a produção de dispositivos legais, a produção de documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses ‘momentos’, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (LOPES, 2004, p. 112).

A partir da hipótese de pesquisa, compreendeu-se que o quadro pendular da disciplina², de certa forma, obstringiu as discussões que atravessam a dimensão curricular da disciplina de Sociologia e, como destacado por Moraes (2011), as Ciências Sociais esteve durante muito tempo em estado de luta constante por espaço na educação básica e numa arena de disputa por identidade e legitimidade, se comparada às demais disciplinas componentes do Ensino Médio brasileiro. No entanto, como ela se encontra num momento diferenciado de sua trajetória, seria importante redesenhar a corporificação de institucionalização da Sociologia nesta nova configuração. Com isso, lançou-se um olhar sob os diferentes textos curriculares presentes nas provas/itens do ENEM e livros didáticos para que se pudesse compreender a atualidade destas propostas e também problematizá-las.

Assim, fez-se uma análise interpretativa documental e histórica do aparato que forneceu pistas sobre um possível currículo e base nacional de Sociologia para o ensino básico. Realizou-se uma investigação das disposições sobre o que deve ser ensinado na disciplina nos manuais didáticos de Sociologia escolhidos pelo PNLD de 2012 e 2015 e itens/questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A legislação³ que versa sobre os conteúdos sociológicos foi balizada na pesquisa para que se pudesse observar a influência do campo de recontextualização oficial no material empírico selecionado e a natureza das transformações políticas que envolvem as discussões sobre as políticas curriculares no país.

Uma das preocupações deste trabalho foi evidenciar, a partir dos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia e das questões da prova do ENEM, a compreensão da

² Tema será destacado no capítulo 2.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), PCN + Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais (OCEN). Essas são fontes curriculares não obrigatórias, mas sugestivas. Além da documentação oficial citada, considerou-se importante incluir como proposição curricular oficial os Editais do PNLD que sugerem as categorias a serem evidenciadas de forma obrigatória nas obras didáticas a serem escolhidas para o trabalho nas escolas.

exclusão de uns saberes em favor de outros que são validados. Como acentua Silva (2009):

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ (SILVA, 2009, p. 148-149).

Isto posto, o desafio deste trabalho foi esforçar-se por responder algumas questões de pesquisa: como os livros didáticos e o ENEM balizaram a constituição curricular da Sociologia? A estrutura curricular dos conhecimentos das Ciências Sociais presente nos livros e nos itens do ENEM compactuou ou não com as políticas curriculares? Houve convergências e/ou divergências existentes entre os documentos oficiais, de um lado e o ENEM e os livros didáticos, de outro? Qual a dinâmica da construção de propostas curriculares para a Sociologia em âmbito nacional a partir da análise dos documentos elencados para a pesquisa? Que tipo de questões e problemas e podem ser apontados para este currículo? Estas foram as principais pistas indicativas percorridas na pesquisa.

A escolha pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) justificou-se pelo seu papel enquanto sistema avaliativo; por seu impacto na seleção de conteúdos e discursos sobre a organização curricular; sua problematização em relação à configuração de conhecimentos a ser difundida no país; pelo caráter que postula uma maior intervenção estatal na educação e reforma curricular, além da expansão e aumento significativo do número de inscritos⁴ a cada edição, conforme se demonstra na figura 1. Ainda, o ENEM e suas facetas sinalizam a intensidade com que o tema aparece nas investigações de pós-graduação (ROCHA, 2013), dando pertinência e viabilidade ao presente estudo.

⁴ Embora com um número menor de inscritos no ano de 2015, o impacto do ENEM pode ser visualizado pela quantidade de inscrições numa crescente desde a última reformulação da Matriz do ENEM em 2009.

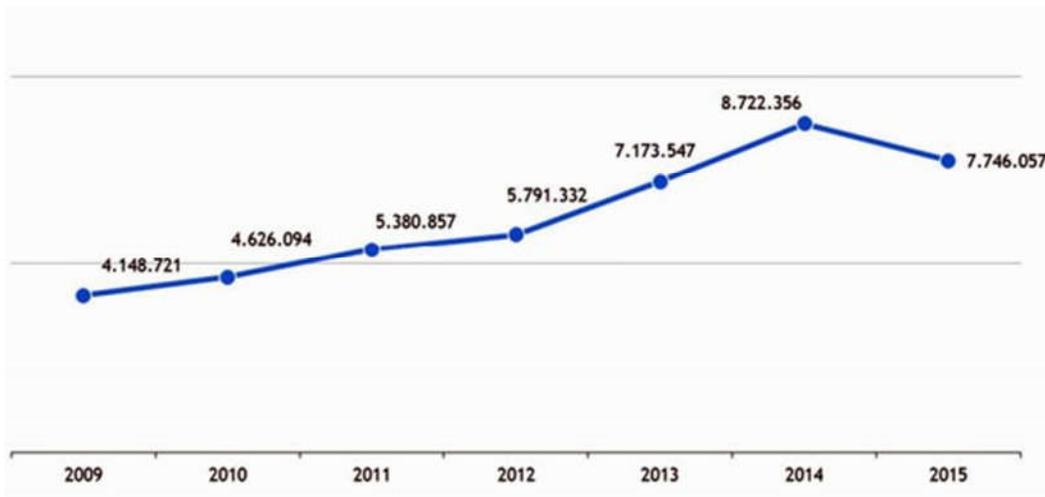


Figura 1. Evolução de inscritos no ENEM desde 2009 (Fonte: INEP).

A opção pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ deveu-se também à importância, expansão, impacto e alcance da distribuição de livros no país. Os manuais didáticos, não são o único, mas importante subsídio ao trabalho docente e, com isso, figura entre os suportes de seleção curricular, especialmente no caso da Sociologia.

A escolha pela utilização, tanto dos livros didáticos, quanto das provas do ENEM foram encarados enquanto meios, pelos quais docentes teriam um “possível” mapeamento curricular para a Sociologia a partir do “chão” da escola. Desta forma, por meio das indagações de pesquisa, interpelou-se sobre qual o papel destinado às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶ e os manuais didáticos escolhidos pelo PNLD de 2012 e 2015 no sentido de uma propositura curricular para a disciplina, pois são materiais que estão à disposição dos docentes em seu cotidiano escolar e que de certa forma indicam uma agenda curricular para a Sociologia.

Ao trabalhar com tal seleção de documentos como pressupostos curriculares, a base teórica metodológica desta pesquisa fundamentou-se no instrumental da recontextualização pedagógica fornecido por Basil Bernstein (1996, 2003) quando este compreende os textos curriculares como produto de processos de refocalização e reestruturação a partir do momento em que são confeccionados por inúmeros e diferentes agentes que participam de sua elaboração.

⁵ Na sessão reservada às discussões sobre o PNLD serão apresentados dados referentes aos gastos governamentais com o programa nas últimas edições.

⁶ O exame passa a cobrar os conhecimentos sociológicos a partir de 2009, quando há uma reformulação da prova e são elaboradas novas matrizes de referência para o ENEM.

O conceito de recontextualização do autor mostrou-se produtivo para a compreensão das reinterpretações que sofrem os diferentes textos curriculares. Estes foram modificados por agências multilaterais, pelo Estado (em seus documentos oficiais), pela escola, por autores entre outros agentes envolvidos. Assim, a pesquisa focalizou as recontextualizações dos textos curriculares para a Sociologia presentes nos manuais didáticos e provas do ENEM.

A história da Sociologia escolar, sua trajetória pendular na escola básica e as disputas envolvendo o campo acadêmico e escolar tiveram como suporte metodológico as acepções de *campo* de Pierre Bourdieu (1996), dialogando com a ideia de jogos de poder e conflitos. A compreensão do vago espaço para as discussões curriculares e mesmo de outros diferentes recortes de análise da disciplina no contexto escolar tem a ver com as dinâmicas presentes em seu *campo*, ou seja, depreende-se que o afastamento da área por muitos anos do ensino básico retrata a existência de lutas por espaço entre os campos científico e escolar das Ciências Sociais. A atuação de novos agentes e atores na confecção de currículos e na atribuição contemporânea de dar sentidos à Sociologia escolar também dimensiona um processo que envolve as lutas e contestações nos domínios do *campo* na medida em que este é ampliado.

As Ciências Sociais no Brasil, por terem surgido depois da existência da Sociologia como disciplina no ensino secundário, mantêm por décadas a distinção entre os cursos superiores⁷ (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia) (GUELFY, 2007; MEUCCI, 2000; MORAES, 2011; SARANDY, 2004; SILVA, 2006). Segundo Moraes (2011, p. 363), uma das possíveis razões para essa separação ainda esteja no pouco interesse da academia pela formação de professores, como também se evidencia em trabalhos como o de Guelfi (2001), Sarandy (2004) e Silva (2006) tal preocupação. Daí a opção do presente trabalho em destacar em diferentes momentos ora as Ciências Sociais (curso e conhecimentos), ora a Sociologia (disciplina escolar) para as discussões aqui sugeridas, tentando dar conta do universo a se tratar, embora a força da nomenclatura Sociologia seja uma realidade constante.

A escolha de pesquisa pelo recorte documental não negligenciou outras proposituras curriculares existentes para a Sociologia, como as estaduais ou municipais, mas teve a intenção de privilegiar o âmbito nacional, para uma maior ampliação do

⁷ Esta discussão será ampliada no capítulo 2.

debate acerca da estabilização curricular da disciplina a partir dos livros didáticos e do ENEM. Outro elemento a ser destacado pelo recorte deste estudo é o limite que o mesmo pode alcançar, uma vez que não oferece uma leitura do que ocorre do ponto de vista da realidade de sala de aula, do currículo real executado e em ação nas escolas, ou seja, o seu cotidiano, mas infere-se a sua importância, na medida em que o material empírico elencado para o trabalho está à disposição dos docentes em sua prática e também permeia a realidade dos estudantes.

As questões colocadas por esta pesquisa não esgotam (nem pretendem) as possibilidades de exploração do tema, mas apresentam-se como uma das inúmeras formas de compreender as configurações dimensionadas para o currículo de Sociologia na escola média em sua nova fase de obrigatoriedade a partir de 2008.

Em síntese, esta tese está dividida em sete partes: introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na introdução apresentou-se o delineamento da pesquisa com a justificativa da escolha do tema, o problema, a hipótese, os objetivos e o referencial teórico que a embasa a metodologia utilizada.

Na segunda seção, *O percurso da Sociologia/Ciências Sociais na Escola Básica: campo, intermitência, sentidos e caminhos reflexivos*, apresentou-se a trajetória pendular da disciplina de Sociologia na escola média do país, atentando-se para a historicização e sua revisão crítica, a fim de compreender o lugar ocupado pela discussão acerca do currículo.

A terceira seção, *As políticas curriculares oficiais para a disciplina de Sociologia: PCNEM, PCN+, OCEM e Editais do PNL D – Ensino Médio, currículo, contextualização e recontextualização*, dimensionou as particularidades relativas ao Ensino Médio brasileiro, elencou e analisou os documentos oficiais que legislam sobre o currículo de Sociologia e abordou teoricamente o campo do currículo enquanto universo de recontextualização e de espaço de disputas de *campo*.

Na quarta seção, *A dimensão curricular dos livros didáticos escolhidos pelo PNL D e a recontextualização das Ciências Sociais/Sociologia escolar*, analisou-se interpretativamente o conjunto de obras destinadas à utilização na escola média, procurando dimensionar os textos curriculares recontextualizados na esfera pedagógica, os agentes envolvidos e o espaço de disputas e conflitos de *campo*.

A quinta seção, *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a disciplina de Sociologia e a recontextualização oficial*, dedicou-se ao histórico, caracterização e análise do ENEM enquanto propositor e objeto de estabilização curricular para a disciplina de Sociologia. Procurou-se delinear o impacto do exame no que se refere aos conhecimentos das Ciências Sociais, sua recontextualização curricular no campo da esfera governamental e suas particularidades enquanto processo avaliativo nacional.

Na sexta seção, *O currículo dimensionado e a percepção das Ciências Sociais/Sociologia na escola média*, ponderam-se os sentidos atribuídos à Sociologia a partir do material empírico analisado, apontando uma base nacional para a disciplina e mensurando questões e problemas oriundos desta dimensão. Por fim, a última seção perfaz as considerações finais do trabalho.

2. O percurso da Sociologia/Ciências Sociais na Escola Básica: *campo*, intermitência, sentidos e caminhos reflexivos

“(...) apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas”.

(Basil Bernstein, 1996)

Discutir o percurso, a historicização, presença e ausência das Ciências Sociais/Sociologia na escola média contemporânea pode, a princípio, soar como algo que já foi dito e feito, tendo em vista que o tema tem ganhado amplo espaço nos debates, pesquisas acadêmicas e comporta uma dimensão significativa nos estudos relacionados às Ciências Humanas e Sociais ou à Educação e Pedagogia, não fosse o fato de que a luta pela introdução da disciplina no Ensino Médio seja mais que centenária e, retomando as palavras de Basil Bernstein (1996), sua voz, enquanto campo, configuração e disciplina, fossem silenciados pelos períodos de dispersão dos bancos escolares.

Apesar do reconhecimento da relevância da Sociologia/Ciências Sociais – tanto nas reflexões, quanto nos questionamentos sobre as diversas visões de mundo, as análises das relações humanas no meio social, seu valor na formação humanista de discentes e espaço de trabalho para professores – a presença da disciplina na escola básica caracterizou-se por um movimento pendular de incorporação, alijamento e retorno gradual ocasionado, ora por divergências no âmbito pedagógico, ora pela resistência institucional e questões ideológicas.

O presente trabalho situa-se e está inserido no cenário atual da disciplina de Sociologia na educação básica, que, há oito anos foi reinserida (junto com a Filosofia) de forma obrigatória nos três anos do Ensino Médio, com a aprovação da lei nº. 11.684/2008, vigorando a partir de 2009. Assim, a disciplina encontra-se num estágio diferenciado daquele que o presente capítulo dará conta: há uma trajetória (ainda que curta, em percurso e recente) de estabilidade da Sociologia no currículo da escola média, uma maior capilaridade em relação ao que se deve ou não ensinar do ponto de vista curricular (com a ampliação do número de manuais didáticos na área e a cobrança da disciplina em avaliações nacionais e vestibulares), a inserção da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2012, o Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁸, a realização de concursos regulares na educação básica para a admissão de professores, entre outras diferenças que serão mencionadas no decorrer da pesquisa. A missão inicial desta seção é proporcionar a compreensão da atualidade da Sociologia como consequência de sua trajetória peculiar e singular presente na configuração de seu *campo* na escola média: as idas e vindas da disciplina, consequência de períodos de expansão e dispersão.

No campo teórico das questões sobre a institucionalização da Sociologia/Ciências Sociais, é possível encontrar fundamentações e contribuições que garantam a coerência de focar as ações teóricas e práticas na reconfiguração e estruturação de um *campo*, na acepção bourdieusiana. Tal caminho teórico será fundamental para que se possa inferir o que nutre as disputas no âmbito acadêmico, científico e escolar da disciplina. Dessa maneira, a noção de *campo* desenvolvida por Pierre Bourdieu seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputas e jogos de poder. Segundo o autor (1996), o social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria, ou seja, trata-se de um campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura.

A partir de Bourdieu (1996), busca-se compreender o processo de institucionalização e legitimação da Sociologia/Ciências Sociais como uma disputa de campo. Assim, o êxito da sua inserção no contexto oficial do país por meio da educação básica vai depender da forma como se configurará a disputa pelo campo da Educação, que apresenta em suas estruturas certa classificação e hierarquização.

Por meio das fontes teóricas do autor, procurou-se compreender a gestação, ação e características desse espaço, buscando destacar os caminhos traçados para a consolidação da presença da disciplina no ensino básico e a trajetória percorrida pela comunidade das Ciências Sociais nesse interregno para encontrar elementos que ajudem a apreender os sentidos que levam à constituição da Sociologia como saber escolar. Nas palavras de Bourdieu:

⁸ O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 15/02/2014.)

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair o absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos produtores e as obras por eles produzidas e, não como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1996, p. 69).

Os *campos*, de acordo com Bourdieu (1992, 2001) não são estruturas fixas, mas sim produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam. Os campos são mundos, no sentido que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso e científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social.

De acordo com o pressuposto do autor, procura-se destacar e compreender o processo de constituição da Sociologia como disciplina escolar e por que ela aparece no debate de praticamente todas as reformas educacionais do país, mas acaba não se constituindo em saber legítimo e com lugar definido no sistema de educação básica. Acredita-se que tais fatores associam-se ao *campo*, suas especificidades e às concepções dominantes sobre educação, sociedade, estado e ensino. Ou seja, a partir do referencial de *campo*, pretende-se perceber as Ciências Sociais na sua contextualização científica e inserção por meio da disciplina de Sociologia no ensino básico brasileiro.

Assim sendo, aborda-se a discussão sobre as perspectivas dadas ao ensino de Sociologia conforme a época em desenvolvimento, dando-se atenção ao âmbito acadêmico, científico e escolar das Ciências Sociais. Em cada período em que a disciplina esteve presente na grade curricular, o ensino seguiu as predisposições de desenvolvimento de sua ciência de referência. Deste modo, a análise aqui empreendida levou em consideração o desenvolvimento da Sociologia tanto como disciplina, quanto ciência e com isso, procurou-se depreender as condições sociais, políticas e históricas que atuaram nos objetivos de seu ensino no país do final do século XIX aos dias atuais.

Para uma melhor compreensão da empreitada pela Sociologia escolar, seus caminhos, trajetões e intermitências, indicar-se-ão os períodos conforme divisões e marcos históricos referentes à inserção das políticas educacionais promovidas no país. Desse modo, procurou-se visualizar o contexto de implementação de tais políticas, além de empreender uma revisão crítica acerca do histórico da disciplina na escola média. A construção do capítulo partilha do alerta presente em Moraes (2011, p. 360) quando o

autor destaca que “(...) cronologias encerram certo paradoxo”, no entanto, elas servem de parâmetro e de alusão, levando-se em conta que o principal objetivo, para além da descrição do histórico da disciplina na educação básica e suas características singulares, é a compreensão e o repensar deste percurso, buscando analisar os sentidos atribuídos à trajetória da Sociologia, seus avanços e impasses.

Desse modo, o primeiro período abrange o final do século XIX até 1942, fase em que a disciplina surge como possibilidade no ensino secundário, embora de forma inicial; o segundo compreende os anos de 1942 a 1961, tempo de retração disciplinar da Sociologia, se comparado com a fase anterior; o terceiro abarca o período de 1961 a 1982 que compreende o Regime Civil-Militar (1964-1985), quando a disciplina é afastada do currículo e ao final, nos anos 1980 incita-se a luta pelo seu retorno; o quarto período, de 1982 a 1996 consolida o fortalecimento das lutas em torno da volta da Sociologia e a redemocratização do país; e, finalmente, de 1996 aos dias atuais, configurando o papel da disciplina na legislação nacional e a concussão de seu espaço de legitimidade aliado ao novo quadro de continuidade dos esforços pela volta da disciplina, que se altera com a lei 11.684/2008, quando Sociologia e Filosofia tornam-se obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio brasileiro.

2.1 A Sociologia e a educação: repensando a trajetória pendular da disciplina no ensino básico

Parte dos trabalhos dedicados ao ensino de Sociologia na educação básica retoma sua história de idas e vindas do currículo, conforme apontam autores como Santos (2004), Silva (2010), Moraes (2011), Carvalho (2004 e 2015) destacando a intermitência desta ciência no currículo escolar. O esforço desta seção consiste em, além de trazer um quadro interpretativo desse histórico, amparado às contribuições das Ciências Sociais, também promover a reflexão sobre as possíveis razões das interrupções ocorridas, com base nas sugestões de Oliveira (2013b) adicionando outros elementos à discussão.

2.1.1 Do século XIX (final) até 1942: a chegada da Sociologia e seus primeiros passos

Comparada a outros ramos do saber, a Sociologia é recente, ambientada no século XIX, ainda que se possa considerar a existência de precursores da Sociologia como inscreve Émile Durkheim (2008)⁹. Contudo, Anthony Giddens (1991) indica que a Sociologia enquanto ciência estuda a sociedade e, como toda característica de qualquer teoria social, inclinar-se-ia exclusivamente sobre as sociedades modernas, suas mudanças e características, não meramente em termos cronológicos, reafirmando seu caráter contemporâneo e inovador.

Nessa direção, convém observar que o cenário de desenvolvimento da Sociologia no Brasil começa a ser delineado no final do século XIX cujas transformações sociais, econômicas e políticas apoiam-se nas ideias europeias de transmutação que contribuíram para a consolidação dessa disciplina. Tomazini e Guimarães (2004, p. 34) indicam que a Sociologia aqui é recebida como “novidade” intelectual, eclodindo no momento em que o país prescinde de uma identidade nacional.

Quando nos referimos ao caso do ensino de Sociologia no Brasil, deve-se levar em consideração o que é indicado por autores como Silva (2002), Santos (2002), Meucci (2000) e Miceli (1989), que apontam para o fato de que, ao contrário do percurso de outros países latino-americanos, a Sociologia no país não é introduzida primeiro no ensino superior, mas na educação básica, em especial nas Escolas Normais¹⁰, ou seja, a configuração da disciplina se dá primeiramente no ensino secundário para, posteriormente se integrar aos quadros curriculares do ensino superior.

Contudo, a conceituação teórica dessa ciência, já se fazia presente nos trabalhos de alguns pensadores sociais, como Euclides da Cunha (com forte influência positivista) e disseminados nas faculdades de Direito na passagem do século XIX ao XX, sob inspiração do positivismo e do evolucionismo (CÂNDIDO, 2006). Ou seja, é importante frisar que o espraiamento do ensino de Sociologia ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos, engenheiros entre outros profissionais para cobrir essa carência. (CARVALHO, 2004 e 2015; MEUCCI, 2000; MORAES, 2011). Conforme Cândido:

No Brasil, podemos distinguir nitidamente, na evolução da Sociologia, dois períodos bem configurados (1880-1930 e depois de 1940), com uma

⁹ Ao se referir a Rousseau e a Montesquieu.

¹⁰ São inseridas no Brasil no século XIX (primeira metade) e tornam-se o espaço por excelência de formação de professores no país (SAVIANI, 2011). Atualmente, trata-se de um modelo em extinção.

importante fase intermédia de transição (1930-1940). No primeiro, é praticada por intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira. Além disso, não se registra o seu ensino, nem a existência da pesquisa empírica sobre aspectos delimitados da realidade presente. Depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior, começa a ser invocada como instrumento de análise social, dando lugar ao aparecimento de um número apreciável de cultores especializados, devendo-se notar que os primeiros brasileiros de formação universitária sociológica adquirida no próprio país formaram-se em 1936. O decênio de 1930, rico e decisivo, pode ser considerado fase transitória para o atual período que, iniciado mais ou menos em 1940, corresponde à consolidação e generalização da sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, assinalada por uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e da aplicação (CANDIDO, 2006, p. 271).

Nos anos 50, Florestan Fernandes (1976) remeteu aos sociólogos desafios referentes à presença disciplinar da Sociologia na educação básica, os quais permaneceram atuais e vivos na contemporaneidade. Houve entre nós uma estreita relação entre a institucionalização e a aplicação da Sociologia no campo escolar, no início da sua trajetória¹¹.

Conforme destaca Fernandes (1976), a inserção da Sociologia no sistema sociocultural brasileiro ocorre atrelada às transformações na estrutura social, em especial nas regiões urbanas e industriais com maiores diferenciações sociais. Nesse âmbito, as mudanças no sistema escolar e na divisão do trabalho estimularam a especialização da Sociologia e a sua institucionalização nos universos da pesquisa e do ensino.

A primeira tentativa de introdução da matéria na educação deu-se com o jurista Rui Barbosa. Sua proposta foi a de que a disciplina chamada “Direito Natural”, ministrada obrigatoriamente nos cursos jurídicos do país fosse substituída pela disciplina “Elementos de Sociologia”. A medida valeria também para as escolas secundárias, cursos de formação de professores e escolas militares no Brasil (CARVALHO, 2004 e 2015). No entanto, os projetos de Rui Barbosa não foram submetidos à votação parlamentar e com isso, o processo não avançou.

¹¹ No entanto, esse quadro alterou-se e podemos supor que, como afirma Silva *et al* (2002) o afastamento da Sociologia da grade curricular obrigatória dos cursos de nível médio, nos mais de 40 anos que abrangem a Reforma Capanema (1942) no Estado Novo e a da década de 80 (primeira metade) tenham sido fatores importantes desse distanciamento. No decorrer do capítulo tais questões serão salientadas.

Moraes (2011) ao questionar as cronologias em torno da obrigatoriedade da Sociologia¹² na escola média, alegando a existência de certo paradoxo, tangencia a importância de Rui Barbosa e dos “pareceres” de 1882-1883 que passaram a redefinir o início da presença desse conteúdo na educação do país. Em seu artigo, o autor formaliza a crítica à iniciativa, ponderando, por conseguinte a relevância da ação do jurista baiano na trajetória da disciplina:

No entanto, o projeto de Rui Barbosa, que nem foi lido, nem aprovado, embora se referindo também à escola secundária brasileira, para a qual propunha o ensino de Sociologia, teria mais importância em termos de reflexão em relação aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo Ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo. Assim, quer por não ter sido oficializada, quer pela não especificidade, os pareceres de Rui Barbosa tem importância relativa como um marco na história do ensino de Sociologia na escola secundária (MORAES, 2011, p. 361).

Na sequência, a chegada do legado positivista no contexto da insurgência republicana, aliado ao ideário político de Benjamin Constant, fortalece entre nós a segunda e mais conhecida tentativa de introdução da Sociologia nos currículos do que hoje denominamos Ensino Médio.

Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do governo Floriano Peixoto, apresentou em 1891 um Plano Nacional de Educação que previa como obrigatório o ensino da Sociologia (CARVALHO, 2004; 2015). A reforma presumia o rompimento com a natureza propedêutica do ensino secundário, atribuindo-lhe um caráter mais formativo e com o objetivo de substituir a predominância de um currículo clássico-literário por outro mais científico.

Segundo Peres (1973) a reforma restringia à União a estruturação nacional do ensino secundário equiparando todos os estabelecimentos educacionais do país ao modelo de organização do Ginásio Nacional¹³. Contudo, tal prerrogativa colidia-se com

¹² Segundo o autor, as cronologias se apresentam como fruto de uma objetividade de datas. No entanto, tais datas estão marcadas por uma escolha e, tal escolha, já é um índice de interpretação. Com isso Moraes questiona as leituras interpretativas da historicização do ensino de Sociologia no país que tendem a interpretar que a ausência/presença da disciplina se deve a contextos ideologicamente marcados. Isto é, em períodos autoritários a disciplina estaria ausente. A hipótese de tal interpretação tem a ver com o fato de a Sociologia ser uma disciplina crítica e, segundo Moraes, há outros fatores que condicionam essa intermitência. O presente trabalho tenciona, não só o relato da historicização, mas lançar mão de interpretações e revisitar a trajetória da Sociologia escolar, lançando luz aos diversos fatores que possam ter interferido para o quadro de idas e vindas.

¹³ Atual Colégio Pedro II. Nesta seção será destacada a importância deste colégio para as experiências do ensino de Sociologia na escola secundária da década de 20.

a autonomia firmada para os Estados pela Constituição de 1891, de modo que a intervenção federal no ensino foi limitada.

Ainda, de acordo com a reforma, o ensino deveria ser laico, livre e científico, culminando no ingresso da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do último ano de formação. Santos (2002) destaca que “(...) os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico, necessários à consolidação da organização social republicana” (p. 29). Assim, a reforma proposta não chegou a ser plenamente implementada pelo fato de que o autor veio a falecer em 22 de janeiro de 1891. No ano de 1901 a disciplina, que havia sido inserida em 1891, é retirada dos currículos pela Reforma Epitácio Pessoa¹⁴.

Não obstante as iniciativas legais mal sucedidas, a Sociologia começou a subscrever-se nas escolas secundárias, seja nos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal. Em importante trabalho de pesquisa documental e acesso a textos normativos, Alves e Costa (2006) trazem para o cenário da historicização da disciplina de Sociologia no país a indicação da presença dos seus conteúdos de ensino no Atheneu Sergipense, em Aracaju, com a introdução, no ano de 1892 da disciplina “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. A disciplina vigorou na grade curricular até o ano de 1925, quando se tornou uma cadeira autônoma¹⁵. De acordo com as autoras, a iniciativa sergipana é “(...) fato que demonstra que a província de Sergipe estava atenta aos debates, questão que pode estar relacionada à presença de intelectuais importantíssimos no território sergipano, tais como Tobias Barreto e Silvio Romero” (ALVES e COSTA, 2006, p. 35).

Embora a disciplina não seja introduzida em Sergipe como específica, os conteúdos elencados se voltam para a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política social, as formas de governo, a importância da família e do Estado, além de muitas noções de direito. Em outras palavras, pautam-se nas ideias do positivismo, em especial a instauração da razão para a

¹⁴ O então ministro Rivadávia Correa cria a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental instituída como forma de reparação à centralidade da reforma de Constant, e, com isso, assegura a autonomia das províncias à regulação do ensino. Houve também maior flexibilidade em relação à equiparação com o Ginásio Nacional. Por seu grau de autonomia e sendo considerada uma reforma muito avançada para a época (aguçando a disputa entre os grupos mais conservadores e progressistas da República Velha) houve fraca sustentação da autonomia do ensino e em 1915, a Reforma Maximiliano redefine o Ginásio Nacional como modelo a ser seguido (PERES, 1973).

¹⁵ Dessa forma houve a difusão dos saberes específicos da disciplina com a contratação do professor Florentino Teles de Menezes (ALVES E COSTA, 2006, p. 49).

o ideário da ordem social (ALVES E COSTA, 2006, p. 35). A disciplina “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” foi alocada no 6º e último ano do curso de humanidades¹⁶.

Nas décadas de 20 e 30¹⁷, o ensino de Ciências Sociais associa-se às elites no intuito da formação de lideranças voltadas à busca de soluções para os problemas sociais do país. Prioriza-se, assim, a formação de uma elite dirigente, pretensamente capacitada a lidar com os desafios provindos das transformações inerentes à modernização peculiar ao Brasil (MICELI, 1989). Uma das contribuições do trabalho de Meucci (2000) foi o destaque de que a origem da Sociologia escolar remonta a uma parceria com a educação e esta se firmou num acordo para uma reforma social protagonizada pela elite. Assim, os intelectuais passam a incentivar sua inserção como disciplina do ensino secundário, num contexto de introdução de mudanças socioculturais que se atrelavam a um projeto de modernização da sociedade e do Estado e o ensino da Sociologia ocuparia um lugar distinto (FERNANDES, 1976).

Em 1925, com a reforma de ensino idealizada por João Luiz Alves Rocha Vaz, a disciplina passaria a fazer parte, de forma obrigatória, do currículo das Escolas Normais (Formação de Professores) do então Distrito Federal (RJ)¹⁸ e da cidade de Recife (PE)¹⁹ nos anos finais dos cursos preparatórios. Tal reforma trazia como preocupação o caráter formativo dos educandos. O ensino secundário adotava uma característica mais geral e científica, abolindo a divisão do curso em ciclos e rompendo com o ideário educacional secundário propedêutico (que prepara para os estudos de nível superior). Em seu trabalho, Santos (2002, p. 30) aponta que “(...) uma das principais inovações estabelecidas pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, é a adoção do regime seriado de seis anos, no qual, a matrícula numa série era condicionada com a aprovação na série anterior”. Ainda sobre a reforma, Moraes (2011) ressalta que:

¹⁶ De acordo com Alves e Costa (2006, p. 39), uma das possíveis razões para a introdução do ensino de Sociologia e Moral no Atheneu Sergipano pode ter relação com os exames preparatórios que foram instituídos no século XIX para serem prestados por candidatos aos estudos superiores.

¹⁷ O ano de 1932 é marcado pela divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais que “(...) buscavam construir um diagnóstico da realidade social brasileira que explicasse os motivos do fracasso da República” (SANTOS, 2004, p. 137).

¹⁸ Por proposta de Fernando de Azevedo, a primeira escola a introduzir a disciplina em seu curso de nível médio foi o tradicional Pedro II, no Rio de Janeiro. Isso ocorreu em 1926 e o professor encarregado de ministrá-la foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho. No período, Fernando de Azevedo era diretor geral da Instrução Pública no Distrito Federal (Rio de Janeiro). Ver Carvalho, 2004 e 2015.

¹⁹ Nesta cidade, a iniciativa coube aos sociólogos Gilberto Freyre e Carneiro Leão.

Embora sua efetividade ainda seja limitada pela autonomia dos Estados (...), já se tem uma situação de fato desenhada com a presença da disciplina nas escolas secundárias, indo a lei apenas consagrar oficialmente o que parecia legítimo, em que pese a falta de dados quanto à abrangência de escolas, estados, professores e alunos. Mas até há dados indiretos sobre isso, como a existência de livros didáticos, programas oficiais e exames de ingresso nas escolas superiores (p. 362).

Os trabalhos de Meucci (2000, 2001 e 2007), Alves e Costa (2006) e Guelfi (2007) sinalizam a realidade dos primeiros programas, datados de início da década de 1920, em especial o currículo de Sociologia presente no Colégio Pedro II. A disciplina aparece com caráter de ciência ainda incipiente e em constituição no Brasil, frisando as dificuldades encontradas na aplicação da matéria e da nova ciência. Em entrevista à *Revista Café com Sociologia* Simone Meucci (2013) relata que a “Sociologia escolar neste período tinha conteúdo cívico, civilizatório, higienista” (p. 87). Nesse sentido, Guelfi (2007) também referencia os conteúdos de Sociologia,

(...) havia uma preocupação em ratificar a Sociologia como ciência específica, no tema denominado *Sociologia Theorica*. Mas, ao mesmo tempo, houve um predomínio dos conteúdos de História, na listagem que organiza o tema Fontes históricas da Sociologia. Buscando identificar a especificidade da Sociologia, verificam-se, nos manuais didáticos da década de 30 (...) as dificuldades existentes em conceituar o que é, qual o seu objeto de estudos e metodologia de pesquisa (GUELF, 2007, p. 16, grifos da autora).

Com a intenção de não só reproduzir a historicização do ensino de Sociologia na educação básica, é importante analisar algumas das leituras presentes nas interpretações dos diferentes períodos. Há forte argumentação nas disputas de campo pela introdução da disciplina que acirram o fato ideológico como primordial para a sua não presença nos currículos (LENNERT, 2009). Em seu artigo, Moraes (2011) procura concatenar a reflexão:

É interessante também notar que essa Reforma (1925) que, entre outras providências, institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária de então – os cursos preparatórios e complementares –, foi concebida durante o governo talvez mais autoritário da chamada República Velha, o de Arthur Bernardes. O mesmo que, logo depois, em 1926, faria a reforma da Constituição de 1891, centralizando o poder e limitando garantia dos cidadãos (limitação do habeas corpus, expulsão de estrangeiros indesejáveis, redução de vencimentos de juizes etc.). Foi um governo realizado quase que integralmente sob estado de sítio (p. 362).

Até os anos 20 podemos afirmar que o ensino secundário assumia uma caráter elitista, bacharelesco e voltado para a formação da elite que governaria o país. Contudo, a partir da Revolução de 30, uma nova configuração (tanto política quanto econômica), calcada na centralização e desenvolvimentismo, preconizam novas demandas para a educação básica. Realiza-se então nova reforma educacional em âmbito nacional e com isso, o *status* da Sociologia escolar se amplia. No entanto, as modificações educacionais desse período são limitadas pois, conforme Santos (2002)

(...) durante o período anterior, na época denominada República Velha, em função da Constituição de 1891, as reformas educacionais somente podiam atingir o sistema de ensino do Distrito Federal. Para as demais unidades da federação, elas apenas serviam como modelo (SANTOS, 2002, p. 31).

Em 1931, ano da Reforma iniciada por Francisco Campos, na sequência da vitória da Revolução de 30 e criação do Ministério da Educação e Saúde, a Sociologia deixa de se restringir aos cursos de Escolas Normais em razão de uma educação idealizada com bases humanistas (CARVALHO, 2004; 2015) e passa a fazer parte da realidade de muitas instituições de ensino até o golpe do Estado Novo em 1937. Segundo Carvalho (2015) “(...) em outros países do nosso continente e na Europa a disciplina foi introduzida não pelas Escolas Normais, mas pelos cursos jurídicos ou de educação em nível superior” (p. 27). Ainda sobre o período em destaque, Carvalho (2015) ressalta que:

Este período que identificamos, desde os primórdios, acabou tendo a marca da introdução da disciplina por iniciativa administrativa e governamental, por reforma de ensino, mas a marca principal é a da introdução nas Escolas Normais, que formavam professores para os primeiros anos do ensino (p. 27).

Uma das consequências da Reforma Francisco Campos foi a concretização de debates inaugurados na década de 1920 com a reorganização da estrutura do currículo, resgatando assim projetos não concluídos nas Reformas de Constant e Rocha Vaz. Dessa maneira, estabeleceu-se a seriação dos estudos em abrangência nacional, a frequência obrigatória e a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o fundamental (com duração de cinco anos) com o objetivo de oferecer formação básica aos educandos; e o complementar (de dois anos), dividido em três opções diferentes de preparação para o ensino superior – voltadas para as áreas de ciências médicas, direito e por fim, engenharia e arquitetura. A proposta seria manter a Sociologia em pelo menos

três anos nesse modelo de ensino (CARVALHO, 2004; 2015; SANTOS, 2002). Inicialmente, a Sociologia era ministrada por advogados, médicos e militares, devido à falta de professores formados na área de Ciências Sociais. Porém, como será relatado adiante, com o surgimento dos primeiros cursos superiores voltados para a área entre os anos de 1933 e 1934 e o Instituto de Educação da USP, os primeiros professores especializados começam a se formar²⁰.

A Reforma Francisco Campos, além de ampliar a presença da disciplina de Sociologia na escola secundária, deve ser aprofundada sob o ângulo do sentido que isso teve no contexto do governo, que, segundo salienta Moraes (2011)

(...) assume poderes ilimitados, dados pela legitimidade da Revolução e pela ausência de controles institucionais, consequência da suspensão da Constituição (de 1891) e de órgãos legislativos: o presidente governa por decretos – a própria Reforma de 1931 veio por decreto-lei (p. 362).

O novo formato que comportava a educação nacional atrelava-se às ideias da Escola Nova, grupo de renovação pedagógica que impulsionou as análises sociológicas na educação e incentivou sobremaneira o preâmbulo das Ciências Sociais nos currículos da educação básica. Os debates tiveram grande impacto sobre o campo intelectual e educacional brasileiro, ainda que por vezes controverso (OLIVEIRA, 2013a). Os escolanovistas creditavam grande importância à modernização do ensino secundário com um discurso liberal e vanguardista na defesa da educação que formasse o educando. O movimento apresentava-se como uma reação crítica à deseducação das massas e o despreparo intelectual das elites do país. Segundo Jinkings (2007, p. 118), os cientistas sociais ligados à Escola Nova “(...) buscaram na Sociologia os fundamentos científicos para a elaboração de reformas e programas de política educacional”. Parte dos intelectuais idealizadores do movimento, como o sociólogo Fernando de Azevedo, envolveram-se diretamente com a educação no campo teórico e prático, participando da definição de políticas educacionais, encontrando na instrução uma forma de transformação social.

²⁰ Apesar do quadro descrito, a rigor, pode-se afirmar que Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho foram os grandes responsáveis, no Brasil, pela introdução da Sociologia no ensino secundário e normal, além da mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e do Distrito Federal (MEUCCI, 2000, p. 17-18).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”²¹ redigido por Fernando Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, encarava o ensino como o grande problema do país. Defendia-se o ideário de uma educação voltada para a formação de uma nação moderna e industrializada, estando, ao mesmo tempo, progresso e evolução vinculados à educação progressista e de qualidade.

A partir da instauração desse debate fica patente a necessidade de se construir um saber escolar assentado no conhecimento científico, o que vai impelir tanto a educação básica, quanto os cursos de formação de professores, no qual a Sociologia também foi introduzida (MEUCCI, 2000; OLIVEIRA, 2013a). É importante ressaltar que a introdução da disciplina nos currículos estava atrelada ao processo de modernização do país (CÂNDIDO, 2006; FERNANDES, 1976; GUELFY, 2007; MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; 2007).

Como parte da intervenção governamental no campo da educação, foram estabelecidas as bases da criação das universidades no Brasil, o que viria a ocorrer somente em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP). Nesse contexto, cabe mencionar o surgimento dos cursos superiores de Ciências Sociais em diversas instituições: na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) na Universidade de São Paulo²² em 1934, na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade Federal do Paraná (1938) (LIMONGI, 1995; MICELI, 1989; TRINDADE, 2006).

O curso de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) tinha um caráter especialmente técnico e de formação de quadros para a administração pública e privada (LIMONGI, 1995). Um ano depois de sua criação, o mesmo curso é criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLC) na Universidade de São Paulo (USP). O curso de Ciências Sociais é voltado para os “altos estudos” ou “estudos desinteressados”, definindo-se basicamente pela pesquisa. No entanto, isso não se efetiva, na medida em que Fernando de Azevedo, no intuito de preencher as vagas

²¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, *apud* GHIRALDELLI Junior. **História da Educação**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994, p. 54-78.

²² A Escola Livre de Sociologia passou a ser chamada de Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP/SP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

utiliza-se de manobra, comissionando professores das escolas secundárias para fazer o curso (LIMONGI, 1995; MORAES, 2011).

Acerca do período, Moraes (2011) destaca:

Tanto o curso da ELSP quanto o da USP contam com a presença de estrangeiros entre seus primeiros mestres, prevalecendo na USP uma influência europeia e na ELSP, americana. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, surge o terceiro curso de Ciências Sociais. Nenhum dos três cursos leva o nome exclusivo de Sociologia, que é uma das cadeiras, compondo, num primeiro momento com Ciência Política, e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil. Por ter surgido depois da existência da Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa *distinção* entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia). Mas talvez a razão ainda mais forte para essa separação é dada pelas características básicas dos cursos superiores: formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores (p. 363).

Com isso, diversos autores destacam que, ainda depois da criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais nos anos 1930, a formação de professores não é elencada como prioridade. No entanto, isso não impediu a preocupação de intelectuais deste período com o ensino, de outras ações relacionadas às publicações de manuais e compêndios da área, além de organização de eventos (MEUCCI, 2000; MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2011; 2013b; SARANDY, 2004; SILVA *ET AL*, 2010). Sendo assim, podemos sustentar que o surgimento de cursos voltados para a área de Ciências Sociais não propiciou uma articulação plena com o universo da sala de aula da escola básica, o inverso do que aconteceu em muitas áreas do conhecimento (MORAES, 2007).

Relativamente à produção de materiais didáticos, houve, no período, um crescimento considerável devido ao processo de institucionalização da Sociologia nos currículos escolares brasileiros. A intenção era fazer com que os educandos compreendessem a realidade do país e para tal, foi preciso intensificar

(...) um complexo de esforços dedicados à formação dos primeiros portadores do conhecimento sociológico, à consagração das questões, obras e autores fundamentais para a disciplina nova e à formação de uma dinâmica de produção e divulgação de pesquisas e teorias sociológicas no Brasil. Evidentemente o aparecimento dos manuais de sociologia fazia parte deste fenômeno de mobilização para a rotinização do conhecimento sociológico no Brasil (MEUCCI, 2000, p. 33).

Verifica-se, conseqüentemente, que nas décadas de 1920 e 1930 constitui-se não só a Sociologia escolar, mas o crescimento da reivindicação em torno das Ciências Sociais ainda voltadas para a formação da elite dirigente e como método de pesquisa para a compreensão e construção da sociedade brasileira amparada pelo Estado em seu projeto de modernidade (FERNANDES, 1976; MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; 2007). Conforme destaca Oliveira (2013b, p. 180), a conjuntura demonstra o caráter elitista que a disciplina assume, voltando-se para as últimas séries da educação básica, permeada pelos pressupostos de Auguste Comte, que via a Sociologia como a ciência mais complexa, ou seja, a física social. Logo, seu ensino deveria premiar o ensino das demais ciências – e para os níveis superiores, ambos os níveis de acesso restrito à população. Esse caráter ainda foi mantido nas reformas subseqüentes, conforme aponta Guelfi (2001)

(...) a Sociologia foi elitizada, porque apenas um grupo ‘seleto’ teve acesso a esse conhecimento no ensino secundário, no qual a disciplina foi incluída. Mas incluída nas últimas séries do ginásial (1925-31) e nos cursos complementares (1931-1942). Em outras palavras, só tiveram acesso ao estudo da Sociologia aqueles que pretendiam ingressar nos cursos superiores de Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia, Arquitetura e Direito (GUELFY, 2001, p. 120).

Com a Reforma Rocha Vaz em 1925 e, mais tarde, com a Reforma Francisco Campos, há um marco significativo no processo de institucionalização do ensino de Sociologia rumo à nacionalização, tal qual a interpretação de Meucci (2000) onde a disciplina inseria uma área de conhecimento dedicada à renovação da vida intelectual, substituindo o ensaísmo jurídico e literário pelo realismo científico.

Pode-se apontar o movimento da Escola Nova como uma ferramenta teórica de renovação intelectual que garantia cientificidade ao currículo escolar. Aliás, é nesse momento que a Sociologia passa a ocupar lugar de destaque nos cursos de formação de professores, sendo assim introduzida na grade escolar num momento de profunda revisão curricular (MEUCCI, 2000). No entanto, nessa conjuntura na qual a Sociologia é concebida como um importante instrumento de “cientificização” dos currículos escolares, há uma apropriação não apenas pelos intelectuais liberais escolanovistas, mas também gradativamente por pensadores católicos e conservadores (MEUCCI, 2000, 2001; 2007; OLIVEIRA, 2013b).

Segundo Santos (2004) a Sociologia “se institucionaliza no ensino secundário ancorada numa concepção pragmática de ciência e educação; todavia, ao que parece, a prática dos professores, especialmente nos cursos complementares, não refletia essa concepção” (p. 141). Para o autor, nesse período, a disciplina fundamentou-se mais na tradição bacharelesca do que no pensamento renovador daqueles que lutaram pela sua institucionalização. Em muitos casos, longe de constituir uma discussão alicerçada num pensamento crítico e questionador, “(...) a Sociologia pode ser apresentada também como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social (...)” (OLIVEIRA, 2013b, p. 181).

Guelfi (2001) nota que no período entre 1925 a 1942, apesar da presença da Sociologia na escola secundária e seu fortalecimento enquanto ciência, ainda havia o enfrentamento de dilemas em sua docência, em especial, o que dizia respeito aos programas selecionados. Ao analisar os programas do Colégio Pedro II²³, indica a dificuldade de delimitar, claramente, nos programas da disciplina, os limites com as outras áreas já consolidadas no currículo, em especial nos primeiros anos. Além disso, a autora aponta o caráter enciclopédico que é dado à disciplina no período. O trabalho de Meucci (2000), ao analisar os manuais de sociologia do período, também ressalta as questões apontadas.

2.1.2 De 1942 a 1961: retração disciplinar

Os anos de 1930, e em especial o Ministério da Educação gestado por Capanema, foram movidos por componentes ideológicos: a educação era defendida por sua relevância política e pelo poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes (MICELI, 2001; ROMANELLI, 1983; SCHWARTZAMAN, 1982).

Projetos de educação pública e privada transitaram no debate da época e os predecessores dessa demanda foram fundamentais para as políticas adotadas nesse período. Destaca-se o movimento da Escola Nova²⁴, a atuação da renovação católica e a influência das Forças Armadas – líderes da Revolução de 1930.

²³ Sobre o qual as reformas educacionais afetavam de forma direta.

²⁴ Já mencionado na seção anterior.

Com o suposto objetivo de consolidar o cidadão político dedicado a construir e fortalecer a nação, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde. As reformas do ministro tinham como foco o ensino público abrangente, padronizado e centralizador por meio de vasto controle burocrático, ou seja, medidas típicas da modernização conservadora. Trata-se, de acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) de um período paradoxal, na medida em que o projeto educacional mescla-se com políticas autoritárias e repressivas e carrega também os ventos modernizantes e das contribuições modernistas. Apesar dessas contradições, é sob a liderança de Capanema que a educação pública toma forma.

Em outras palavras, o projeto nacionalista tinha um caráter conservador e autoritário, destacando-se pela contrariedade à diversidade e pluralismo, ou seja, manteve o tom excludente. Ao contrário da ênfase estadonovista, privilegiava a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de qualquer organização autônoma da sociedade.

Unindo ideologicamente paradoxos, a missão de Capanema frente ao ministério da Educação e Saúde mesclou-se com a presença do ideário modernista: intelectuais de esquerda e do movimento modernista aliam-se ao governo numa relação que podemos estabelecer de contraditória, ao mesmo tempo em que creditava crenças ao movimento católico e aos símbolos nacionalistas que se aproximavam dos regimes totalitários (MICELI, 2001; SCHWARTZAMAN, BOMENY e COSTA, 2000).

Em suma, tratava-se da homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia. No ano de 1937, com o golpe de Estado fomentado por Getúlio Vargas e a decorrente instauração do Estado Novo, ministros, bem como o presidente, passaram a ter autorização para agir independente do controle do poder legislativo. Nesse âmbito inicia-se nova reforma educacional.

A concretização da Reforma Capanema em 1942 captou da reforma Francisco Campos o formato das instituições de ensino: permanecia a estrutura de dois ciclos para o ensino secundário: o primeiro de formação mais geral – o ginásio com duração de quatro anos; e o segundo, complementar, mais especificamente para uma formação científica e clássica – o colegial, com duração de três anos. Houve a separação entre o ensino secundário comum e o profissionalizante; este direcionado aos estudantes de

origem social mais simples, enquanto o primeiro era remetido a uma elite privilegiada. Conforme assinala Santos (2002):

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para ingresso nas carreiras superiores de direito, medicina e engenharia (SANTOS, 2002, p. 43).

A reestruturação de Capanema pode ser compreendida como uma espécie de reação às reformas de Francisco Campos no período anterior. Retomando a ideia de um currículo voltado à formação humanística clássica do educando, disciplinas relacionadas à modernidade (como Sociologia e Psicologia) foram retiradas da grade curricular. Com isso, marca-se o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária (que durou de 1925 a 1942²⁵), permanecendo apenas nos cursos de formação de professores nas Escolas Normais. Sobre essa resolução, ressalta Lennert, mencionando Costa Pinto (1949, *apud* LENNERT, 2009, p. 29):

A exclusão da Sociologia dos currículos com a Reforma Capanema (1942), durante o Estado Novo – fase ditatorial de Getúlio Vargas – foi reforçada pelo caráter ideológico que assumiu a educação. (...) O Estado Novo contava com aparelhos de repressão e de propaganda muito estruturados, e a escola inseria-se nesse aparato repressivo e ideológico.

Assim, instaura-se no histórico da Sociologia escolar um período de relativa descontinuidade, sendo retirada sua obrigatoriedade da grade curricular da educação básica. No entanto, a não presença da Sociologia nos currículos, ou melhor, sua intermitência não passou despercebida pelos intelectuais da área que consolidavam suas pesquisas. No decorrer da década de 50 houve grande avanço nos estudos da sociedade e as pesquisas permitiram a solução de problemas sociais e transformação da realidade do país, sendo a educação, nesse ínterim, considerada um fator de mudança social (FERNANDES, 1976; GUELFY, 2007). De acordo com Meucci (2007)

(...) a exclusão da disciplina na formação geral dos estudantes de nível secundário resultou num debate intenso que envolveu os primeiros cientistas especializados na área que então se tornavam notórios, entre os quais Florestan Fernandes [1955], Costa Pinto [1949] e Antônio Cândido [1949] (p. 35).

²⁵ Segundo Meucci (2013), o período é marcado pela “nacionalização” da Sociologia escolar.

Houve, simultaneamente com o ensino, a disciplinarização da Sociologia que determinou de certa forma sua profissionalização. Assim, com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização, abriu-se novo espaço para defender a volta da obrigatoriedade da Sociologia aos currículos. Em junho de 1954, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia²⁶ de cuja temática, constava a questão da inserção da Sociologia nos antigos cursos ginasial e clássico (e científico). Nele, o sociólogo Florestan Fernandes apresentou a comunicação intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”²⁷ que elucidou a defesa do ensino da disciplina, não só como estímulo profissional para cientistas sociais, mas como uma forma de difundir os conhecimentos sociológicos e atingir suas funções científicas na educação dos jovens. Conforme destaca Fernandes:

A questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário coloca-se entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam defrontar-se os sociólogos no Brasil. Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às seções de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia uma certa equivalência com as demais seções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário normal.

[...] Nas condições brasileiras é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de pessoal especializado (FERNANDES, 1976, p. 105).

Fernandes foi um defensor da escola pública de qualidade enquanto professor, intelectual e parlamentar²⁸, da inserção da Sociologia no ensino secundário e participou de maneira efetiva das discussões acerca da construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que atravessaram as décadas de 1950 e 1960²⁹.

Afora Fernandes, pode-se citar a importância de Antônio Cândido e Luís Costa Pinto como integrantes do debate em torno da Sociologia escolar nas décadas de 1950.

²⁶ Organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia, realizado entre os dias 21 e 27 de junho nas dependências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

²⁷ A comunicação poder ser consultada no livro *A Sociologia no Brasil* (1976).

²⁸ Durante as décadas de 80 e 90 foi deputado duas vezes (1986 e 1990) na Câmara pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

²⁹ Autor participou da Campanha pela Defesa da Escola Pública em São Paulo, e posteriormente a mesma se espalhou pelo país. A Campanha tinha o objetivo de combater o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitou por cerca de treze anos, sendo aprovada a nova LDB em 1961 (MORAES, 2001; FEIJÓ, 2012).

Contrariamente a Fernandes, Cândido não estava convencido de que a Sociologia fosse relevante no ensino secundário. Para o autor, a disciplina seria uma matéria possível de ser compreendida somente após o entendimento dos conhecimentos de História, Geografia e Filosofia, em sua percepção, conhecimentos indispensáveis na escola básica. De acordo com Silva *et al* (2010) “(...) para Cândido (1949) a Sociologia estava bem colocada no curso normal de formação de professores, mas não seria pertinente na escola secundária” (p. 76).

Em contrapartida, Pinto justificava o aprendizado da Sociologia escolar explicitado num Simpósio sobre ensino de Sociologia e Etnologia no qual analisava “(...) a falta de cientificidade em todo o sistema educacional brasileiro e indicando que, no caso das Ciências Sociais, a ausência da Sociologia nos currículos agrava esse problema” (SILVA *ET AL*, 2010, p. 76).

É importante ilustrar que, a partir das décadas de 1950 e 1960, a institucionalização das Ciências Sociais fez com que esta deixasse de preocupar-se com a educação básica, valorizando sobremaneira a pesquisa científica. Ocorria o que, nas palavras de Birman e Bomeny (1991) podemos chamar de divórcio entre pesquisa e ensino, refletindo inclusive na organização institucional das universidades. Ou seja, verificamos um distanciamento dos sociólogos em relação à temática do ensino básico. Entre os anos de 1930 e 1960 o tema apareceu mais frequentemente em artigos tanto das Ciências Sociais quanto da educação. Posteriormente, visualiza-se “(...) uma bibliografia esparsa, heterogênea e fragmentária (...) do ensino de Sociologia no nível médio” (JINKINGS, 2007, p. 121).

O período mencionado é caracterizado pela presença da Sociologia nos currículos de forma optativa ou facultativa, esvaziando sua influência na escola secundária. Conforme destaca Moraes (2011, p. 365) “(...) A Sociologia tornou-se uma disciplina opcional entre mais de uma centena, mantendo-se excluída do currículo”.

A Reforma Capanema, longe de ter como objeto específico o ensino ou não de Sociologia (OLIVEIRA, 2013b), evidenciou um conjunto reformista de caráter centralista, burocratizado e dualista, separando o ensino secundário voltado para as elites e para o ensino profissional (SAVIANI, 2011). Assim, os cursos complementares que registravam a presença da Sociologia foram extintos e o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial. Destarte, com essa reforma encerra-se a

estabilidade da Sociologia nos currículos, sendo este ainda marcado por sua indefinição, mesmo com os vários sentidos que foram atribuídos ao seu ensino (MEUCCI, 2000).

Em 1961, após mais de uma década de debates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada e, apesar de situada num período democrático, a disciplina de Sociologia mantém-se da mesma maneira que se estabeleceu na Reforma Capanema: afastada do currículo. Na seção seguinte será ampliado o cenário da década de 1960 para se compreenderem as transformações de nossa primeira LDB e as mudanças subsequentes no campo educacional.

2.1.3 De 1961 a 1982: ausência, ditadura civil-militar e lutas pela obrigatoriedade

A reforma presente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4.024/61) não trouxe mudanças substanciais se comparada à Reforma Capanema do ponto de vista estrutural, permanecendo a mesma divisão do nível médio em ginásial e colegial. A nova LDB abriu certa autonomia aos estados para a indicação de disciplinas obrigatórias e optativas no currículo do Ensino Médio, cabendo ao Conselho Federal a indicação apenas das primeiras. Quanto às optativas, ficariam por conta dos Conselhos Estaduais que, todavia, mantinham apenas as disciplinas obrigatórias e complementares. O motivo para esta medida consistia na falta de verbas para a inclusão, tendo em vista que a maioria dos estados não conseguiria arcar com as despesas de contratação de profissionais para lecionarem as disciplinas optativas, mantendo-se assim apenas as de caráter obrigatório.

Apesar do relevante papel dos intelectuais na disseminação da importância da Sociologia na educação básica, após 13 anos de tramitação no Congresso, para o bem ou para o mal, fruto de amplos debates, pressões e negociações³⁰ num período caracteristicamente democrático (MORAES, 2011), a Lei de Diretrizes e Bases dos anos sessenta não respondeu às aspirações pela volta da Sociologia à educação básica. A disciplina continuava sem o caráter de obrigatoriedade, constando como opcional num rol de mais de cem optativas a serem escolhidas pelos estados. Segundo Santos (2002), em relação à situação da disciplina a “(...) oferta da Sociologia, nesse período, era mais

³⁰ “Sobretudo entre intelectuais liberais e representantes da Igreja Católica, entre escola pública laica e escola privada confessional, sobressaindo Florestan Fernandes dentre os primeiros e Carlos Lacerda entre os últimos” (MORAES, 2011, p. 377).

uma possibilidade do que uma realidade. Possibilidade essa praticamente extinta anos depois a partir da reforma educacional estabelecida pelo regime militar instalado em 1964” (SANTOS, 2002, p. 45). Ainda sobre a autonomia dos estados e a presença da Sociologia, Santos (2002) assinala que:

Em 1962, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles, constavam o conjunto de sugestões de disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Ressalta-se que a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos. Todavia, conforme Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássico, científico e eclético. Porém, cabe lembrar ser a decisão de ofertar as disciplinas optativas uma prerrogativa das escolas. Como, via de regra, estas não dispunham de recursos humanos, então mantinham somente a oferta de disciplinas obrigatórias e complementares (SANTOS, 2002, p. 45).

Ainda que alguns possam defender uma visão de que a Sociologia mostra-se ausente em governos autoritários, e presente em regimes democráticos, deve-se chamar a atenção para um exame mais apurado de tal posição, especialmente se nos referirmos à nova LDB de 1961. Segundo Moraes (2011) falta a muitas cronologias esse registro e, conforme relato do autor, “É bom lembrar também que, entre 1964 e 1971, vigorou a Lei n. 4.024/61, não afetando nem positiva, nem negativamente o *status* da Sociologia na escola secundária (colegial)” (p. 366).

Por meio das mudanças políticas verificadas nas décadas subsequentes, com destaque para a implantação da ditadura civil-militar (1964-1985), a disciplina de Sociologia perde espaço na educação básica, seja porque em seu início mantém as resoluções da LDB 4.024/61, seja pela desarticulação do debate acadêmico mobilizado sobre a importância do ensino dessa disciplina nas décadas predecessoras (SARANDY, 2007; RÊSES, 2007).

Com a ditadura civil-militar decorreu o fortalecimento do poder executivo (com características autoritárias) e houve consecutiva reorganização do Ministério da Educação, voltando-se às diretrizes para o ensino profissionalizante com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento industrial. A educação deveria atender aos ditames do crescimento econômico capitalista e esse modelo escolar formalizou-se com os ginásios orientando-se para o trabalho, apoiado em bases e determinações oriundas de compromissos com os Estados Unidos em razão de acordos estabelecidos com bancos

norte-americanos e o Ministério da Educação (MEC-USAID)³¹ para o financiamento e modernização do sistema educacional brasileiro. De acordo com Saviani (2009b, p. 201) “A tendência tecnicista à luz da qual se buscou efetuar o ajustamento antes mencionado teve que proclamar as virtudes da eficiência e produtividade (...)”.

Segundo Rêses (2007), a disciplina desaparece dos currículos, devido essencialmente à natureza profissionalizante, técnica e pragmática concedida ao currículo da escola secundária. Ademais, a Sociologia era percebida como expressão do comunismo e seu ensino culminaria em aliciação política, importunando as elites e sendo um indicador perigoso nos currículos. Assim, a Sociologia perdia cada vez mais espaço na educação básica, direção oposta ao ensino da disciplina em nível de graduação e pós-graduação, com o incremento dos cursos de mestrado e doutorado, também acompanhado de uma contínua perda de interesse por parte dos pesquisadores das Ciências Sociais pela educação enquanto objeto de investigação da área (SILVA, BRANCO e PÊRA, 2010).

Apesar da demanda por adequações no âmbito educacional, o governo não considerou a organização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, mas promoveu algumas mudanças e ajustes no novo quadro político e foi alvo de um aumento legiferante. Em meio à multiplicidade de leis, decretos, pareceres e indicações, merecem destaque, para o que nos interessa no presente trabalho, merecem destaque as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, sobre as quais, assinala Saviani (2009b)

A Lei 5.540 cuida do ensino de 3º grau, sendo por isso chamada de lei da reforma universitária, enquanto a 5.692 estatui a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Suas virtudes são, via de regra, ostentadas por contraposição à Lei n. 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, e que passa, então, a ser a lei reformada. Nota-se que, embora isso seja frequentemente esquecido, é inquestionável que as Leis n. 5.540 e n. 5.692 tenham reformado a Lei n. 4.024 (SAVIANI, 2009b, p. 173)

Tal qual mencionado, a primeira das reformas ganhou corpo com a conhecida Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) desencadeada como fruto de pressões pela democratização do ensino superior e do contexto de manifestações de estudantes, transformando-se as universidades em foco de resistência manifesta (SAVIANI, 2009b). A nova lei tratou da separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, criou as

³¹ Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

Faculdades de Educação e designou a estas instituições a tarefa da formação de professores do ensino básico, além de favorecer as faculdades privadas. No entanto, a referência principal a esse trabalho é a reforma seguinte, promovida por Jarbas Passarinho em 1971.

A Lei nº 5.692/71 apresentou uma divisão tríplice do ensino: o 1º e 2º graus precedendo o 3º grau ou superior. O 1º grau compreendia os oito primeiros anos de formação (antigo curso primário e ginásial) e o 2º grau, com duração de três ou quatro séries, apresentando um término para permitir o recrutamento em atividades profissionais de nível intermediário (ensino profissionalizante) e o aproveitamento de estudos específicos no curso superior. Dessa forma, pretendia-se profissionalizar a educação básica brasileira, alicerçada na perspectiva tecnicista, cuja ideia seria “aprender a fazer” (SAVIANI, 2011). De acordo com Santos (2004), tanto na Reforma Passarinho, como na Reforma Capanema, a Sociologia seria um conhecimento dispensável.

É importante destacar que, não só a Reforma Passarinho, como igualmente a Lei nº 5.540/68 foram aprovadas sem discussões no âmbito do Congresso Nacional, conferindo-se a esses documentos um caráter político, como destaca Saviani (2009b):

A preferência por comissões políticas e o conseqüente ‘desprestígio das comissões técnicas’ (...) se refletiu na elaboração da legislação, conferindo-lhe um caráter predominantemente político. Vemos assim que a orientação tecnicista, apresentando-se como roupagens de neutralidade política traduz, entretanto, a ruptura política exigida pela continuidade econômica (SAVIANI, 2009b, p. 198).

Dessa forma, apesar da Reforma Universitária e da Reforma Passarinho não provocarem uma nova edição da Lei de Diretrizes e Bases, modificava-se a estrutura do ensino nacional, substituindo-se os dispositivos da Lei 4.024/61 no que diz respeito ao ensino básico e superior (SAVIANI, 2009b).

De acordo com os pareceres e resoluções da Reforma Passarinho, num contexto marcado pela educação de cunho tecnicista, o espaço da Sociologia seria drasticamente reduzido, excluída do núcleo comum e do profissionalizante. Ou seja, a reforma mantém a mesma perspectiva do período anterior, reforçando a formação técnica. Somados a isso, adentra-se no período das cassações, exílios e aposentadorias

compulsórias de vários professores e cientistas sociais³², além do dispositivo de implantação da censura nos livros e meios de comunicação. Em substituição à formação humanística foram inseridas disciplinas³³ de índole ufanista com a finalidade de afirmação dos fundamentos do regime. Ainda, como assinala Santos, em relação à Sociologia

(...) ela foi retirada do curso normal, no qual estava presente desde 1928 como disciplina específica. No seu lugar (...) foi colocada a disciplina Fundamentos da Educação. Essa disciplina integraria os conteúdos provenientes da Sociologia da Educação bem como a História e Filosofia da Educação disciplinas também excluídas da nova habilitação. (SANTOS, 2002, p. 46).

A reforma contou ainda com a inclusão da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no currículo obrigatório, que juntamente com Educação Moral e Cívica³⁴ e Educação Religiosa formavam um conjunto de disciplinas responsáveis pela contenção dos movimentos estudantis. Como aponta Rêses (2004):

O conjunto dessas disciplinas objetivava medidas de contenção do movimento estudantil, referenciadas nos princípios da ideologia da segurança nacional. (...) dentre os objetivos da educação moral e cívica constava o fortalecimento da unidade nacional e do culto à obediência à lei. O eixo dessa disciplina, como foi também na Reforma Capanema, era “Deus, Pátria e Família”, criado pelo movimento integralista, o fascismo brasileiro da década de 30 (RÊSES, 2004, p.06).

A aplicabilidade da educação secundária preconizada pela ditadura civil-militar adotou a ciência como perspectiva do domínio de técnicas para a melhoria do processo de trabalho e não o contrário, a pesquisa para a investigação da realidade social do país, como prescrevia o movimento da Escola Nova (SANTOS, 2002). Dado o contexto, o espaço da Sociologia foi esvaziado nas escolas do 2º grau até 1982.

Acostumou-se a atribuir a exclusão da Sociologia do universo do ensino médio à ditadura-civil militar instaurada em 1964; esquece-se, entretanto, que foi durante a

³² Sobre este ponto ver MICELI, 1989 e BASTOS, 2002.

³³ Segundo Carvalho (2015) a reforma Passarinho também introduziu o que se denominou de “Estudos Sociais”, em uma tentativa de substituir até mesmo as disciplinas de História e Geografia. Centenas de cursos superiores de “licenciatura curta”, de três anos ou menos, foram criados e chamados de “Estudos Sociais”, para ministrar a disciplina com mesmo nome no 1º e 2º grau. Ver também sobre o assunto SILVA, 2006.

³⁴ Tais disciplinas substituíram Filosofia e Sociologia no segundo grau e vigoraram até 1993 na grade curricular. No terceiro grau, introduziu-se a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). (ver BRASIL, 1971).

vigência do Estado Novo em 1942, que a disciplina iniciou seu afastamento dos currículos escolares. No entanto, somente estes períodos, não dão conta do cenário de inclusão/exclusão da disciplina e da relação entre governantes/interlocutores democráticos/autoritários. De acordo com Moraes (2011, p. 366), a ideologização da exclusão da disciplina tem servido para justificar a volta da Sociologia ao ensino médio, marcando-a como o índice de democracia. Parte disso se explica pelo seu retorno às grades curriculares nos anos 1980 com a marca da redemocratização e da mobilização de associações profissionais. Para o autor, que, de maneira abrangente, procura tecer uma crítica ao amplo período da institucionalização da disciplina na educação básica, essa justificativa foi tratada de modo superficial e quase unânime, uma vez que

(...) não se levou nunca em conta o contexto da Reforma Benjamin Constant (1890), nem da Reforma Rocha Vaz (1925), nem das Reformas Francisco Campos (1931 e 1932), nem da permanência da Sociologia entre 1937 e 1942, período francamente ditatorial, com tendências fascistas. Nem se leva em conta que a exclusão em 1942, com a Reforma Capanema, se dá justamente no momento da guinada do governo Vargas para o lado dos aliados e de reaproximação com os Estados Unidos – o Decreto-Lei nº. 4.244 é de abril de 1942, três meses depois de o Brasil anunciar seu rompimento com o Eixo (Nosso século, 1980). Não se leva em consideração também porque não ocorre o retorno da disciplina de 1946 a 1964 (para ficar nos limites da República Nova), embora definido como República Populista, mas reconhecido como democrático, com Constituição vigendo e funcionando irrestrito dos poderes Legislativo e Judiciário. Por outro lado, se aceita e reforça uma possível caracterização ideológica da disciplina, ignorando tensões internas às Ciências Sociais e à ciência Sociologia, e mesmo a disciplina escolar que, até os anos 1940, tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica. Com isso, há uma tendência de se pensar a disciplina – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão da elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. Reforçam-se assim, elementos que dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, a manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação (MORAES, 2011, p. 366-367).

Na década de 1980 presenciamos a crise da ditadura civil-militar e, diante disso e da constatação de que, economicamente, o milagre brasileiro não atendia aos anseios da população, torna-se evidente que a modalidade de ensino profissionalizante não trouxera as respostas necessárias para o mercado, tampouco para o ensino propriamente dito. Assim, o governo federal revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a

Sociologia é reintroduzida aos poucos nos currículos escolares de alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, que tornam a disciplina optativa. No entanto, durante as décadas de 80 e 90, o ensino da Sociologia se deu de forma esparsa. As seções seguintes darão a dimensão destes períodos.

2.1.4 De 1982 a 1996: lutas pela obrigatoriedade e redemocratização

Quatro décadas depois de sua exclusão da escola secundária, os anos 1980 marcam o paulatino, pontual e mesmo frágil (OLIVEIRA, 2013a) retorno da Sociologia aos currículos, que está associado ao período de redemocratização³⁵ da sociedade brasileira, alavancado pelos movimentos sociais, pela reorganização dos partidos políticos e pelas transformações de ordem cultural que culminaria em impactos socioeconômicos e políticos, além da necessidade de mudanças no âmbito educacional.

Em 1982, no contexto da abertura política, o regime civil-militar realizou uma mudança na legislação educacional – a Lei nº 7.044/82 – que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, retirando sua característica compulsória, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral e para a inserção de novas disciplinas optativas. Percebeu-se que não estava se efetivando nem a preparação para o mercado de trabalho, nem para a continuidade dos estudos no ensino superior.

A partir da nova lei, abria-se uma brecha no ensino de 2º grau com as chamadas disciplinas do núcleo diversificado, optativas, mas que integralizavam a carga horária mínima e obrigatória. Formou-se uma lista grande de possibilidades e a Sociologia aparece entre tantas outras, passando a constar da parte diversificada do currículo e também nos cursos acadêmicos. Dessa forma, a tônica da profissionalização começa a ceder terreno para uma concepção de educação mais abrangente e de formação universal. O texto da lei 7.044/82, que sugeria que os currículos de ensino deveriam atender conforme necessidade e possibilidade concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos,

³⁵ Conforme indica Carvalho (2015, p. 29) o período que se inicia em 1979 é marcado pela posse de um conjunto de parlamentares progressistas como deputados federais e estaduais. Em alguns estados esses deputados apresentaram propostas de leis estaduais pela reintrodução da Sociologia, e em alguns regiões acaba sendo sancionada. Em 1982, com a reforma partidária, a oposição ao regime civil-militar vence as eleições em estados importantes como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

possibilitou que a Sociologia ganhasse espaço nos Estados brasileiros já mencionados, como foram os casos de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná (RÊSES, 2007).

Segundo Moraes (2011, p. 367), a partir de 1983 tem-se um fenômeno semelhante àquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, num crescendo, passou a figurar nos currículos da educação básica. O processo gradativo dessa foi acompanhado de contínuas lutas de caráter sindical, das associações e entidades ligadas à área e à educação, de educadores, estudantes, de movimentação de deputados estaduais e federais mais que no âmbito acadêmico, ainda que a discussão tenha ganhado espaço nessa esfera. Como consequência desse processo, assinala Santos (2002):

Em São Paulo, ainda em 1983, a Associação de Sociólogos promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro de 1983. Em decorrência desse movimento, a secretaria de educação do estado, ofereceu cursos de atualização para docentes da disciplina e em 1986, realizou concurso público para professores de Sociologia (p. 52-53).

Carvalho (2015, p. 30) menciona que o concurso para provimento de cargo de professor nível 3 de Sociologia no estado de São Paulo contava com 29 vagas abertas oferecidas aos licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia. Os dados apontam que 1.500 inscrições foram feitas para o pleiteamento às vagas, das quais 450 professores foram considerados aprovados³⁶.

A partir das transformações promovidas pelo processo de democratização, o contexto foi permeado por uma maior reflexividade das Ciências Sociais e seu papel na sociedade. No entanto, na década que se seguiu, devido ao fato de sua longa permanência fora da educação básica, a Sociologia não contava ainda com um programa ou currículo sobre o que deveria ser ensinado e, dessa forma, as escolas e professores determinariam o que seria objeto de ensino da disciplina. Em São Paulo, a partir da realização de concurso público e promoção de cursos de atualização de professores, foi proposta uma programação para a Sociologia em 1986.

³⁶ Em 1993 é realizado novo concurso para professores de Sociologia no Estado de São Paulo.

É importante mencionar que o aumento da presença da Sociologia no 2º grau na década de 1980 não está somente relacionado às reivindicações dos diversos grupos envolvidos com a causa, mas também o próprio contexto histórico, intelectual e social do país (SANTOS, 2002). O interesse pela Sociologia ganhou espaço em diversos setores da sociedade e as Ciências Sociais apregoavam uma tendência, uma vez que profissionais da área tiveram espaço na grande imprensa, principalmente na televisão e participaram de várias associações, como partidos políticos e sindicatos. Havia grande interesse do público em geral por temas como os movimentos sociais e culturais; instituições sociais e políticas; questão feminista etc. Com isso, pode-se aventar uma aproximação entre a sociedade e os temas característicos das Ciências Sociais específicas (SANTOS, 2002; CARVALHO, 2004 e 2015).

Desse modo, nas décadas de 1980 e 1990, diferente do anterior período em que a Sociologia esteve nas grades curriculares da escola secundária, seus objetivos, metodologias, conteúdos e programas ficaram esparsos, devido à retração das Ciências Sociais durante a ditadura civil-militar e a um aprofundamento da ruptura entre os campos acadêmico-científico e escolar. Birman e Bomeny (1991) destacam que, apesar do movimento pela volta da obrigatoriedade da Sociologia, o mesmo não foi observado nas Faculdades de Ciências Sociais no que diz respeito à valorização da licenciatura e da formação de professores para o 2º grau.

De acordo com Laraia (1991) o contexto das Ciências Sociais na passagem dos anos 1980 para 1990 tem pouco em comum com os objetivos do curso nos anos 1940 e 1950. Não há preocupação com a formação de professores de Sociologia para o segundo grau, as licenciaturas são menosprezadas em virtude do curso de bacharelado e os poucos estudantes que escolhem a docência são estigmatizados e considerados incapazes. Segundo o autor, trata-se do caráter autofágico dos cursos de Ciências Sociais, priorizando a formação de pesquisadores, visando à formação via pós-graduação.

Ainda assim, com o passar do tempo, boa parte dos Estados haviam incluído a disciplina na grade curricular do 2º grau, formalmente em leis ou até mesmo nas Constituições Estaduais. Foi-se, dessa maneira, formando-se uma legitimidade dessa presença e até uma perspectiva de obrigatoriedade. Em 1993 o Estado de São Paulo

realiza novo concurso para provimento de vaga para professor de Sociologia, porém, salienta Moraes (2011)

(...) a partir de 1994, no mesmo estado, com a mudança de governo, começa a haver uma “reestruturação da rede pública”, tendo por objetivo a redução de seu tamanho e consequente economia de recursos. Isso, que à época se chamou de “racionalização”, efetivou-se por exemplo, à custa da diminuição da grade curricular no período diurno (de 30 para 25 aulas/semana) e no noturno (de 25 para 20 aulas/semana). Nesse contexto, em várias escolas, a disciplina de Sociologia acabou muito prejudicada em vista da maior valorização dada pela tradição às outras disciplinas, em especial de Língua Portuguesa e Matemática (fenômeno reeditado recentemente). Pode-se perceber, então, um refluxo na presença da disciplina nas escolas, retornando a grade curricular, na maioria dos casos, ao *status quo ante* 1983. Noutros estados, como Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mantém-se ao menos uma situação estável, com concursos, propostas curriculares e experiência de formação de professores. No entanto, a solidariedade política entre o governo de São Paulo e o governo federal quanto a princípios de administração tende a se espriar em outros estados (MORAES, 2011, p. 368-369).

No início da década de 1990, as reivindicações em torno da obrigatoriedade da Sociologia são conduzidas no âmbito do Congresso Nacional em função do início da tramitação do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir de 1993, quando o então deputado pernambucano Renildo Calheiros (PC do B) propôs e teve sua emenda aprovada na Câmara de Deputados, estabelecendo que as disciplinas de Sociologia e Filosofia integrassem de forma obrigatória todos os currículos das escolas de Ensino Médio do país (CARVALHO, 2004 e 2015; SANTOS, 2002).

Contudo, no Senado Federal, o substituto Darcy Ribeiro³⁷ derrubou a proposta e, de volta à Câmara de Deputados, o projeto passou por consideráveis modificações e negociações. O resultado traduz-se no ambíguo parágrafo primeiro do artigo 36 do projeto final, que estabelece o domínio dos conteúdos de Sociologia e Filosofia como sendo necessários ao exercício da cidadania. No caso da disciplina de Sociologia, a questão de maior retrocesso foi o fato de, no projeto da Câmara, a disciplina ter sido expressamente obrigatória e não haver margem para dúvidas na interpretação do dispositivo legal. No caso da Lei do Senado, que acabou sancionada, em seu artigo 36 existiam margens para mais de uma interpretação.

³⁷ Darcy Ribeiro, sociólogo e antropólogo, era senador pelo PDT do Rio de Janeiro e foi relator do projeto. Segundo Carvalho (2015) ele “(...) tomaria a decisão de alterar completa e profundamente o projeto originário da Câmara, desfigurando-o em muitos dos seus aspectos” (p. 31).

Idealizada no contexto da redemocratização, da promulgação da Constituição de 1988 e da forte influência das agências internacionais e das transformações providas do círculo neoliberal, aprova-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 em 1996. O ano torna-se importante para o ensino brasileiro, pois marca a chegada, ainda que tardia e um tanto ambígua, da transição democrática para a educação (MORAES, 2011).

Com a nova LDB, alterou-se a divisão do sistema educacional que passou a ser dividido em dois níveis: a educação básica (compreendida pelo Ensino Fundamental e Médio) e a educação superior. Em seu nascedouro, a lei aponta o Ensino Fundamental como obrigatório³⁸ e o Ensino Médio figura com a mesma perspectiva, no entanto, de forma gradual.

A reintrodução lenta e paulatina da Sociologia nos currículos escolares possui, na LDB de 1996, um de seus marcos, uma vez que em seu artigo 36, como mencionado anteriormente, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são dimensionados como fundamentais para o exercício da cidadania. Todavia, o tratamento oferecido pela Lei de Diretrizes e Bases não garantiu a existência de uma disciplina específica, indicando que a Sociologia deveria ser tratada de forma interdisciplinar e, nas palavras de Moraes (2011, p. 369) o tratamento a ser dado à Sociologia e Filosofia “(...) permanece obscuro na expressão ‘domínios de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III)”. Ainda, segundo o autor a “(...) leitura imediata e, de certa forma, condicionada pelo interesse corporativo foi de que tal passagem significava a obrigatoriedade da disciplina”. Ledo engano.

O lugar da Sociologia e o espaço relegado à disciplina pela LDB serão mais amplamente discutidos na seção seguinte, para que se possam compreender os caminhos e descaminhos até que, finalmente, no ano de 2008, o ensino de Sociologia passasse a ser efetivamente obrigatório na escola média.

³⁸ Obrigando-se o estado a responsabilizar-se pela matrícula de todas as crianças e adolescentes nesse nível de ensino.

2.1.5 De 1996 aos dias atuais: da crise de legitimidade e retorno aos bancos escolares

Aludiu-se outrora que, entre idas e vindas, inclusões e exclusões de emendas que futuramente formariam o corpo da LDB, o substitutivo que acabou sendo sancionado, trouxe a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia, porém, a interpretação dúbia gerada deixou às duas disciplinas o espaço da interdisciplinaridade, isto é, de acordo com as disposições da lei “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado (...)” (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB prevê em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III que o educando, ao final do ensino médio deveria apresentar “(...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Portanto, da maneira com que ficou determinada na lei, sua interpretação emperrou durante uma década a possibilidade de inserção da Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio.

As políticas educacionais do Brasil, a partir da década de 1990, são marcadas por forte influência dos princípios neoliberais, ou seja, elas são reconfiguradas e rearranjadas em torno desse ideário. Com isso, as políticas e reformas educacionais são ferramentas do processo neoliberal e muitas das suas diretrizes foram ditadas por organismos multilaterais (Banco Mundial, ONU, UNESCO etc.) referendando-se a escola e adequando-a para preparar o cidadão-trabalhador, capacitando-o a viver numa sociedade democrática.

Essas políticas neoliberais foram registradas a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien (1990) que teve como resultado a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde o Brasil foi signatário desses documentos” (JACOMELIS, 2000, p. 122). O documento em questão é popularmente conhecido como “Relatório Delors” (nome atribuído ao presidente da Comissão Internacional sobre Educação, Jacques Delors). Outra importante conferência foi a que resultou na “Declaração de Nova Délhi” – fundamental para a discussão sobre a universalização do ensino fundamental e ampliação de oportunidades para crianças, jovens e adultos.

Segundo Pino (2000), apesar das novas propostas e objetivação de melhoria para o ensino público brasileiro, a nova LDB não trouxe grandes transformações educacionais. Entretanto, ao possibilitar a reordenação dos sistemas educativos, o documento abre espaço legal para modificações e inovação. O Ensino Médio brasileiro, a partir da nova legislação passa a compor um ideário baseado na formação para a cidadania e o mercado de trabalho, atendendo às transformações provindas das novas exigências do processo de globalização, além de permitir o acesso ao ensino superior.

O Ensino Médio no país³⁹, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, figura como a terceira e última etapa da escolarização básica garantida e ofertada pelo Estado. O processo de “universalização” e “democratização” iniciado durante a década de 1990 gerou a expansão deste setor de ensino e, conseqüentemente, trouxe novos desafios e dilemas para a escola média, em conjugação com os persistentes problemas de acesso, da qualidade e da sua própria identidade.

No Brasil, o nível Médio tem a duração mínima de três anos. Sua finalidade, de acordo com a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 35º, é: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Entre as dimensões da educação de cunho humanista do aluno do Ensino Médio, esta deve ocorrer de acordo com os preceitos da lei, isto é, a formação cidadã e ética, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, temas que perpassam pela Filosofia e Sociologia.

Em seu inciso III, § 1º. do artigo 36, determina-se que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL: 1996). Da forma que se expôs a

³⁹ No próximo capítulo será feita uma discussão acerca desta etapa de ensino, seus desafios, características e identidade na história educacional brasileira.

intenção em relação às duas disciplinas, dá-se margem a diversas interpretações sobre a obrigatoriedade instituída ou não pela lei. Em consequência disso, houve uma série de interpretações do artigo que levaram a Sociologia a continuar figurando como uma disciplina optativa e de caráter interdisciplinar⁴⁰. Dessa forma, inicia-se um grande esforço por parte dos defensores do ensino de Sociologia e Filosofia⁴¹ para a obtenção do retorno da disciplina como obrigatória na grade curricular do Ensino Médio.

No ano de 1997 o deputado federal Padre Roque Zimmerman⁴² do PT do Paraná, apresenta ao Congresso Nacional um Projeto de Lei (3.178/97) propondo tornar o texto do artigo 36 mais claro em relação à obrigatoriedade das disciplinas, alterando-o e dando-lhe uma redação menos ambígua, assim recomendando explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio.

O projeto é aprovado na Câmara de Deputados e segue para o Senado, onde recebe o nº de 09/00. Ali tramita sem grandes dificuldades até chegar ao plenário. Afora as manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001⁴³. Entretanto, em menos de um mês⁴⁴ o presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, veta o projeto sob alegação da falta de professores para atender à demanda e da elevação de custos para a contratação desses profissionais (CARVALHO, 2004 e 2015; CANTARELLI, 2015; MORAES, 2003 e 2011). Ao vetar a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio brasileiro,

⁴⁰ Em 1997, o ministro da educação Paulo Renato de Souza encaminha ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de reforma do Ensino Médio cujas diretrizes implicaram importantes transformações na estrutura do antigo 2º. Grau: a organização de uma base comum nacional, não por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O currículo deixaria de ser voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas sim para o domínio de *competências* e *habilidades* e das *tecnologias* relativas às áreas; o Ensino Médio passaria a voltar-se não mais para a qualificação profissional (técnica), mas para o “domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho” (SANTOS, 2004, p. 153).

⁴¹ É relevante nesse processo o papel do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo, Associação de Sociólogos do Estado de SP, Associação de Profissionais de Sociologia do Rio de Janeiro e Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (CARVALHO, 2004 e 2015; FEIJÓ, 2012; SANTOS, 2002; SOUZA, 2008).

⁴² Padre Roque é teólogo, filósofo e sociólogo formado pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (atual FESP – Fundação Escola de Sociologia e Política, antiga ELSP). Segundo Carvalho (2015, p. 33) o deputado Padre Roque atendeu aos reclamos e reivindicações de entidades estaduais e nacionais, com destaque para a Federação Nacional dos Sociólogos e o Sindicatos dos Sociólogos do Estado de São Paulo (MORAES, 2004). A batalha pelo projeto de lei, nas palavras do autor, durou de 1997 a 2000 na Câmara de Deputados. O Projeto chegou ao Senado em 2000, mas o período de votação e discussão foi mais curto.

⁴³ Votação ganha com dois terços dos votos: 40 a 20 (CARVALHO, 2015).

⁴⁴ No último dia de prazo legal para sancionar ou vetar o projeto, dia 08 de outubro de 2001 (CARVALHO, 2015).

Cardoso flerta com o ideário neoliberal e faz uso de alegações financeiras de contingenciamento econômico. Nas palavras de Moraes, citando a justificativa da presidência pelo veto,

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (MORAES, 2011, p. 369-370 *apud* Presidência da República, 2001).

Segundo Moraes (2004 e 2011), no meio tempo e até para uma melhor compreensão do veto presidencial, foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). A partir desse documento, estabelece-se que os conhecimentos de Sociologia e Filosofia fossem articulados de forma interdisciplinar, reforçando assim a campanha pela aprovação do projeto do Padre Roque, que ia em direção contrária. Segundo o estabelecido pelas Diretrizes, as escolas poderiam diluir os conhecimentos das disciplinas em outros conteúdos, justificando a opção por um currículo menos “disciplinarizado”, uma vez que se propõe a organização por áreas de conhecimento⁴⁵. Daí a compreensão e sustentação para o veto em 2001.

Ainda, em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) contemplando os “Conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Política”, elaborados em sua maioria por profissionais sem formação específica na área (CASÃO e QUINTANEIRO, 2007) e, quando se apontam tais “conhecimentos”, dirige-se a uma concepção transdisciplinar que negava a Sociologia como disciplina específica do currículo. Este ponto de vista, da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade pode ser questionado, posto que:

Primeiramente, quais disciplinas incorporariam aos seus conteúdos os ‘conhecimentos’ de Filosofia e Sociologia? Segundo, que domínio dos conteúdos de Filosofia e Sociologia têm os professores de outras disciplinas – sabendo das deficiências de formação específica que a maioria dos professores têm... – e em que medida isso é suficiente para que eles transmitam os ‘necessários’ conforme determina a lei? Que domínio de ‘metodologias de ensino interdisciplinares’ têm os professores para que possam dar o ‘tratamento interdisciplinar’ que a lei derivada determina para que se contemple o estabelecido na lei original? Assim como as demais

⁴⁵ Esta discussão será ampliada no Capítulo 3.

disciplinas, cada vez menos se entende que esses ‘conhecimentos’ sejam apenas informações, valorizando-se em especial as metodologias de pesquisa e, na linguagem das próprias DCNEM, as ‘tecnologias’ da Sociologia, então, que domínio têm os professores de outras disciplinas dessas metodologias e tecnologias para garantir que elas recebam tratamento interdisciplinar e contextualizado e contribua para a formação plena do educando? (MORAES, 2007, p. 247).

A questão que pode ser inserida nesse contexto é a compreensão do sentido do veto no quadro de intermitências da Sociologia na escola média. Segundo Moraes (2011), a tradição de debates que propõe o caráter ideológico dificulta a admissão de seu sentido enquanto disciplina ligada à doutrina socialista, perspectiva de esquerda etc., em que pese a grande mídia tecendo críticas amparadas em tais argumentos. Estava-se, por um lado, num “(...) regime reconhecidamente democrático, com governo eleito, liberdade de opinião, poderes funcionando etc.” (p. 370) e dizer que os conhecimentos de Sociologia seriam uma ameaça ou coisa do tipo seria injustificável. Para o autor, o que orientou o veto presidencial está mais situado na questão do contexto burocrático educacional, tendo em vista que:

Por exemplo, se observarmos bem as DCNEM, a ideia de que a condicionou era a da interdisciplinaridade, ou da ‘desdisciplinarização’. A definição por áreas de conhecimento representava certa dificuldade de conceber um currículo totalmente interdisciplinar, ou uma concessão às pressões da equipe que formulava os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e que tinha seus membros recrutados nas sociedades científicas, ciosas das suas especificidades e de seus espaços no currículo (Moraes, Tomazi & Guimarães, 2004), razão pela qual estes Parâmetros acabaram permanecendo disciplinares, incluindo o PCNEM de Filosofia e Sociologia (Sociologia, Antropologia e Política). Por outro lado, a adesão explícita das DCNEM à Pedagogia das Competências pôs em xeque a definição de conteúdos: ao invés da transmissão, aquisição ou até mesmo da construção de conhecimentos (conforme a última moda pedagógica, a que se filiavam as DCNEM), o que passou a dominar o discurso pedagógico, de que as Diretrizes são um exemplar fiel, foi o ‘desenvolvimento de competências e habilidades’ (Parecer CNE/CEB n. 15/98; Perrenoud, 1998). Assim, seria necessário aprofundar as pesquisas nesse sentido e não socorrer-se de uma explicação de duvidoso poder heurístico, se bem que com efeitos políticos indiscutíveis (MORAES, 2011, p. 371).

Contudo, apesar do veto de 2001 que atendia a aspirações neoliberais, a luta pela institucionalização ou, conforme assinala Moraes (2011), o estar em constante estado de campanha pelo retorno da disciplina, continuou em diversas instâncias: sindicais, associações profissionais e acadêmicas, representantes da escola pública e entidades de representações estudantis. A realização de debates no âmbito estadual e nacional, a

articulação de artigos científicos por especialistas das Ciências Sociais e Educação foi frutífera para que se pudesse, não só ampliar a luta pela obrigatoriedade das disciplinas, mas para que se arquitetasse um campo fortalecido e engajado em prol da Sociologia escolar.

Cabe mencionar a importância da elaboração, por especialistas das Ciências Sociais, das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), em 2004⁴⁶. O documento permeia uma visão mais ampla do processo de inserção da Sociologia nos currículos da escola média, validando um novo grau de definições de princípios para a reformulação curricular e ensino de Sociologia. Moraes (2011) relata que, durante o processo de elaboração da OCEM, houve questionamento à Diretoria de Políticas de Ensino Médio do MEC acerca da legitimidade e consistência dos autores das OCEM de Sociologia estarem participando das atividades para a elaboração de um documento oficial sobre o ensino de Sociologia sem terem a garantia de que a disciplina se tornasse obrigatória. De acordo com o autor:

Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país (MORAES, 2001, p. 375).

A movimentação pela institucionalização da Sociologia e Filosofia nas escolas de Ensino Médio ganhou o suporte de parte da comunidade científica e, com isso houve espaço significativo para as discussões acerca da adoção de Sociologia na educação básica. No ano de 2005, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) cria uma comissão de ensino para apoiar pesquisas nessa esfera e, no mesmo ano, o XII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Belo Horizonte, estabeleceu um Grupo de Trabalho (GT) para a discussão do ensino de Sociologia que permanece até os dias atuais. Efetuou-se, conforme pesquisas na área, uma ampliação significativa das comunicações sobre o tema e o fortalecimento da campanha pela obrigatoriedade da

⁴⁶ Publicadas somente em 2006. Os especialistas da área envolvidos na confecção das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Sociologia) foram Amauri César Moraes (USP), Nelson Tomazi (UEL) e Elisabeth Fonseca Guimarães (UFU). No capítulo 3 serão ampliadas as questões relacionadas às OCEM de Sociologia.

disciplina na escola média alavancada pelo veto do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 2002, após oito anos da presidência de Fernando Henrique Cardoso, muda-se o contexto político do país com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A partir daí configura-se um processo de mudanças e nova orientação e composição do Ministério da Educação. Assim, a publicação das OCEM – Sociologia, em que pese às críticas (GOMES, 2007), representou mudanças significativas no tom da campanha pela obrigatoriedade no que tange ao engajamento da SBS e de muitos professores universitários (MORAES, 2011). Constatase, assim um avanço fundamental no sentido não só de assegurar o caráter afirmativo do ensino de Sociologia, mas considerar seu sentido atribuído à educação básica, relacionando-a ao processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, articulando para isso os temas, conceitos e teorias oriundos das Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2013a).

A luta pela (re)institucionalização continuou e em 2006, mesmo ano da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade uma resolução, de nº 38/2006, que modifica a de nº 3/98 e obriga o ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia em todas as escolas de nível médio. Com essa alteração, ficou assegurada a presença das referidas disciplinas no Ensino Médio (CARVALHO, 2004 e 2015).

No entanto surgem, divergências quanto à legitimidade de o CNE legislar sobre a obrigatoriedade de disciplinas; o expediente foi logo questionado por ação do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), para quem o CNE feria a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas⁴⁷. Dessa forma, o Estado de São Paulo considerou duvidosa a resolução e, em 2006 e no ano seguinte não adotou as disciplinas como obrigatórias. A publicação da Indicação CEE/SP nº 62/2006 desobrigava o Estado de São Paulo a oferecer as disciplinas de Filosofia e Sociologia, alegando falta de legalidade na determinação do CNE. Assim, as entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia necessitaram novamente recorrer ao Congresso Nacional para “pacificar” (MORAES, 2011) a situação. Decorreram mais dois anos de intensos debates até que o processo se consolidasse no ano de 2008.

⁴⁷ O estado de São Paulo à época tinha à frente do governo Geraldo Alckmin (PSDB), aliado de Fernando Henrique Cardoso que compartilhava dos argumentos de cunho neoliberal acionados pelo então presidente, quando do veto da obrigatoriedade das disciplinas em 2001.

Desse modo, o Senado Federal aprova o projeto de Lei nº. 11.684/08 que modifica o texto do artigo 36 da LDB e torna as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Em junho, o então presidente em exercício, José de Alencar, sanciona a lei. De acordo com a assessoria do MEC, as secretarias estaduais deveriam se adequar imediatamente à nova legislação.

Por conseguinte, encerra-se um período de contendas e inicia-se um novo processo da Sociologia escolar: de um lado, sua reintrodução nos bancos escolares que significa um avanço relevante e, de outro, os capítulos que serão escritos sobre o ensino de Sociologia que possuem grandes desafios e problematizações sobre as finalidades das Ciências Sociais na educação básica. Assim, novas contendas são postas na medida em que a questão deixa de ser apenas a introdução da disciplina no currículo escolar. Nessa perspectiva, aponta Silva (2010):

Para cada ganho de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento das licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996 (SILVA, 2010, p. 28).

Os desafios e dilemas estão na ordem do dia, em construção, ou, nas palavras de Norbert Elias, em processo de reconfiguração, de construção, consolidando e moldando o desenvolvimento das Ciências Sociais no campo escolar.

2.2 O histórico da Sociologia escolar, seus sentidos, a importância do reexame da trajetória e atuação dos campos

Para além do destaque acerca do histórico do ensino de Sociologia na educação básica, buscou-se, no presente capítulo a consideração de algumas perspectivas críticas negligenciadas nas pesquisas que recorrem à descrição da intermitência da disciplina nos bancos escolares. Este exame pretendeu permear os sentidos que se podem atribuir à trajetória das Ciências Sociais em busca de espaço no campo escolar brasileiro.

A compreensão das idas e vindas da Sociologia escolar torna-se também significativa, a partir de algumas ferramentas analíticas fornecidas por Bourdieu (1996 e 2001) em seus estudos sobre a noção de *campo*. O propósito foi compreender e situar os campos acadêmico, científico e escolar observando como se dá, não só a hierarquização dos diferentes campos, mas da disciplina escolar nos distintos sistemas de reputação, valorização e prestígio social.

O itinerário da Sociologia escolar, tendo como pressuposto a noção de campo de Bourdieu, sinaliza para a existência de uma hierarquia entre os campos escolar, acadêmico e científico no que tange à área de Ciências Sociais. Nesta, verificou-se que o campo escolar localizou-se num espaço de inferioridade em relação aos campos acadêmico e científico. Ou seja, os caminhos indicam pistas para entender as causas que levaram ao predomínio da vocação das Ciências Sociais para a pesquisa, em detrimento do magistério. Portanto, essa percepção e problemática, precisam ser lembradas, como enfatiza Handfas (2012):

Além disso, não se pode deixar de considerar aqueles problemas que afetam especificamente cada ciência que no processo de sua constituição em disciplina escolar enfrenta problemas inerentes ao próprio campo científico, seja do ponto de vista epistemológico, seja com relação à própria institucionalização desse campo científico. No caso da constituição da Sociologia como disciplina escolar, além dos problemas que afetam as demais disciplinas, seja do ponto de vista da carência de professores, ou dos problemas inerentes à formação docente, é preciso levar em conta o próprio campo das Ciências Sociais, no sentido de compreender as formas pelas quais se deram a sua constituição e profissionalização como campo científico no Brasil (HANDFAS, 2012, p. 24).

A presença da Sociologia na escola média sofreu uma descontinuidade ao longo da história da educação no Brasil. O esforço de situar esse histórico nos permite compreender que a oscilação irregular da disciplina no sistema educacional do país relacionou-se com a atuação e hierarquização dos campos das Ciências Sociais.

Do final do século XIX até a década de 1920, a disciplina desponta como possibilidade no ensino secundário, ainda que de maneira incipiente. Com base na Reforma Rocha Vaz (1925), passando pela Reforma Francisco Campos (1931) até o ano de 1942, a Sociologia figura como disciplina obrigatória e regular, deferindo a preparação para o ingresso no ensino superior e atendendo às elites de bacharéis. Estudos como os de Meucci (2000), Sarandy (2007) e Guelfi (2001) demonstram como a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil associou-se, de maneira

significativa à formação escolar. Como destacado, a disciplina na escola secundária precedeu a criação dos cursos superiores de Ciências Sociais no país, que se consolidam a partir da década de 1930. Com isso, as publicações da área passam a adaptar-se às exigências dos padrões acadêmicos, embora com o reforço preponderante da importância da formação e presença da disciplina na escola secundária. Verifica-se que, neste período a institucionalização da área articula-se com o fortalecimento do campo escolar, mesmo sem a consolidação dos cursos universitários para a formação de professores de Sociologia.

Nesse sentido, pode-se entender, a partir do suporte e aceção de *campo* de Bourdieu (1992 e 2001) que houve um esforço e articulação dos diferentes campos da área acerca da institucionalização da Sociologia no Brasil até o ano de 1942, o que consolida sua presença enquanto disciplina nos bancos escolares, articulada à atuação dos intelectuais da época, de acordo com o contexto, suas produções, militância e esforços para tal configuração, estendendo-se até a década de 1950 (MEUCCI, 2000; SILVA, 2006; SILVA, FERREIRA e PÊRA, 2010).

Ao se debruçarem sobre a análise dos periódicos relacionados à (re) institucionalização da Sociologia nas escolas do Paraná, Silva, Ferreira e Pêra (2010) observaram a intersecção entre os campos científico, acadêmico e escolar no desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil. Segundo as autoras

(...) no início do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, dos anos 1930 a 1950, não havia grandes discrepâncias nos esforços no interior dos campos científico, acadêmico e escolar. Mas, a partir dos anos 60, os esforços dos agentes das Ciências Sociais concentraram-se mais nos campos acadêmico e científico. Em razão disso, os cientistas sociais teriam se dedicado mais ao tema ensino de Sociologia e Sociologia no ensino médio, por meio de publicações, nos anos de 1930 a 1955. Após isso, observa-se uma diminuição na publicação de artigos sobre esse tema, o que poderia indicar um distanciamento dos cientistas sociais em relação ao problema do ensino de Sociologia no segundo grau (SILVA, FERREIRA e PÊRA, 2010, p. 69).

É interessante notar a inversão e ironia ao observar-se que as Ciências Sociais são precedidas pela Sociologia escolar, porém, após a sua institucionalização no meio acadêmico, passa-se a pleitear a licenciatura e a presença da disciplina na educação básica num movimento a contrapelo.

De 1942 a 1981, período que compreende a ditadura getulista, passando pela redemocratização (de 1946 a 1964) até a ditadura civil-militar, a Sociologia perpassa pela exclusão curricular, acenando sua retração na escola. Embora não se possa afirmar de forma plena que não houve atuação do campo escolar no período, a não presença da disciplina nos bancos escolares enfraqueceu a defesa ou mesmo uma maior incursão dos campos acadêmicos e científico nesse sentido. Há, nas palavras de muitos estudiosos referenciados quanto ao período, um franco divórcio entre a academia e o campo científico da atuação escolar em prol da Sociologia⁴⁸.

Entre 1982 e 1996, período permeado pelas lutas em prol da redemocratização, do movimento constitucional e da moldagem das políticas educacionais que marcaram a década de 1990, observa-se o fortalecimento das lutas pelo retorno da Sociologia e uma movimentação pela sua inclusão na escola média com forte atuação de entidades, associações, sindicatos, etc. O discurso da cidadania aguça a importância da formação de jovens e a disciplina passa a figurar de forma optativa em diversos estados.

De 1996 a 1998, anos importantes de destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (n. 9.394/96) e de Reforma do Ensino Médio, a Sociologia e também a Filosofia foram equiparadas, de acordo com a legislação educacional, ao discurso de típicos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, no entanto, perdem o *status* de disciplina e percorrem o plano calcado na ideia de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade⁴⁹. Sobre o assunto, Silva, Ferreira e Pêra (2010) assinalam que a “(...) radicalização dessa ideia e a não compreensão do que seja interdisciplinaridade tem causado o esvaziamento dos conteúdos disciplinares, ou seja, o desprezo pelas disciplinas e pelos conteúdos específicos” (p. 75). É importante frisar que, embora o período fosse caracterizado pela não presença disciplinar, amparado pela nova LDB e suas conseguintes reformulações, tratou-se de novo quadro de continuidade dos esforços pela volta da disciplina, envio de projetos de lei ao Congresso Nacional e ampla participação de sindicatos, associações, entidades, professores entre outros.

⁴⁸ Além dos fatores já destacados no capítulo, outro elemento que demonstra a disputa das Ciências Sociais entre os campos acadêmico e escolar, foi a aprovação da Lei nº 6.888 de 10 de dezembro de 1980, a qual dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo. Segundo aponta Silva (2006, p. 93), o impacto dessa lei foi o de reforçar a necessidade do bacharelado como única possibilidade de se profissionalizar como sociólogo e, dessa forma, a licenciatura esvazia-se enquanto possibilidade de competência mais ampla de atuação do profissional, além de reforçar a antiga disputa entre sociólogo e cientista social.

⁴⁹ Conforme enunciado anteriormente, a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 e, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) incrustaram a ênfase interdisciplinar e transdisciplinar.

Cabe salientar, ainda, que as diferenças presentes nos campos das Ciências Sociais afetam especialmente, em virtude da intermitência da disciplina nos bancos escolares, a formação de profissionais por meio do bacharelado e da licenciatura. A ampla bibliografia (BASTOS, 2002; BIRMAN e BOMENY, 1991; CAREGNATO e CORDEIRO, 2014; MACHADO, 1987; MICELI, 1989; MORAES, 2014, 2011, 2003; SILVA, 2006; SILVA, FERREIRA e PÊRA, 2010; SOUZA, 2008) que cobre o tema, ressalta a antiga disputa entre ambos, com a desvalorização dos cursos de licenciatura, ou seja, a formação de professores. Dessa forma, as diferenças de poder no campo (bacharelado/acadêmico x licenciatura/escolar) fazem com que algumas funções contem com mais prestígio do que outras. Como assinalam Caregnato e Cordeiro (2014)

As hierarquias e disputas internas da academia reforçam a valorização da pesquisa como atividade profissional típica do sociólogo (...). A desvalorização do ensino como atividade profissional aprofunda a diferença de prestígio entre os papéis ocupados pelos agentes dentro do campo. Se a titulação de especialista em sentido estrito confere maior status ao profissional, as perspectivas fora desse nicho, assim como a carreira de professor, contam com menor prestígio e atenção dentro da formação acadêmica (CAREGNATO e CORDEIRO, 2014, p. 46).

A retomada das disputas em favor da Sociologia escolar não cessa diante do cenário apresentado e, em 2001, há, diante do projeto de lei apresentado pelo Deputado Federal Padre Roque (PT) o veto presidencial, que culminou em nova etapa de resgate de disputas, ou, novamente revendo Moraes, configurou-se o “permanente” estado de lutas da área até que houvesse, entre 2002 e 2006⁵⁰, novos caminhos que orientariam, por fim, o estabelecimento de Lei 11.684 em 2008, dando à Sociologia e à Filosofia o caráter de disciplinas obrigatórias nas três séries do Ensino Médio.

Assim, gradativamente, o campo escolar é novamente acionado, ganha nova tessitura e, com o retorno oficial da obrigatoriedade do ensino da disciplina nas escolas brasileiras, a discussão pedagógica sobre a Sociologia é fortalecida na agenda acadêmica. Nesse aspecto, é importante retomar o registro de que não foram predominantemente os cientistas sociais sediados no ambiente acadêmico de universidades que tomaram a frente na defesa do retorno da disciplina na escola de nível

⁵⁰ Houve a revisão dos PCN, com a publicação dos PCN+ Ensino Médio, em 2004 iniciou-se a confecção das Orientações Curriculares Nacionais (2006) e no mesmo ano da publicação das OCN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade uma resolução que obriga o ensino das disciplinas Sociologia e Filosofia em todas as escolas de nível médio. A discussão acerca dos PCN+ e das OCN serão ampliadas no capítulo seguinte.

médio brasileira. A tomada de decisão estatal esteve muito mais a cargo de posicionamentos políticos parlamentares e de órgãos corporativos de sociólogos e estudantes (CARVALHO, 2015; CAREGNATO e CORDEIRO, 2014; SARANDY, 2007; SOUZA, 2008).

Observa-se que as diversas reformas contribuíram, ora para a inserção da Sociologia escolar, ora para sua exclusão. O cenário atual é uma nova configuração do estágio em que se encontra a Sociologia escolar: como disciplina obrigatória desde 2008. Como elencado, as lutas e disputas entre os campos, num panorama histórico deram maior atuação e importância aos campos acadêmico e científico em virtude da conturbada e centenária luta pela obrigatoriedade da disciplina no âmbito escolar. Resta, nessa nova etapa, compor os desafios e escrever os novos capítulos do ensino de Sociologia na escola média.

Uma das intenções do presente trabalho foi permear o atual contexto de reinstitucionalização disciplinar, atentando para as questões que tangem o pensar sobre o currículo de Sociologia na recente conjuntura. Para isso, tomar-se-á no próximo capítulo o referencial legal que dispõe sobre espaço curricular da Sociologia no Ensino Médio ambientado na documentação oficial (PCNEM, PCN+, OCNEM e Editais do PNLD), procurando-se visualizar as tendências do currículo que permeia as Ciências Sociais e o seu processo de recontextualização.

Embora não seja o foco primordial do trabalho, pelo fato de a discussão referente à Sociologia escolar estar localizada na última etapa da educação básica, julgou-se fundamental tecer breves incursões sobre o Ensino Médio no país, seus dilemas e problemas relativos à identidade desta esfera de ensino, o que envolve pensar que tipo de Sociologia e para quem o currículo vem sendo pensado, idealizado e gestado.

3. As políticas curriculares oficiais para a disciplina de Sociologia: PCNEM, PCN+, OCEM e Editais do PNL D – Ensino Médio, currículo, contextualização e recontextualização

“(...) os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização”. (GOODSON, 1995)

Se o caminho percorrido pela Sociologia ao longo de sua história do ensino no Brasil foi o de inclusão e exclusão nos currículos, o momento atual é marcado pela sua volta à agenda em virtude do retorno oficial da obrigatoriedade da disciplina nas escolas do país. Assim, mais uma vez, e com o desafio de superar sua trajetória descontínua, a Sociologia regressa aos bancos escolares num contexto bem distinto do apresentado no capítulo anterior, dado o grau de institucionalização acadêmica em que se encontram as Ciências Sociais na Educação.

Tal cenário faz emergir um conjunto rico de questões e, com isso, o intuito do presente capítulo foi discutir aquelas relativas ao currículo escolar da Sociologia no Ensino Médio – além de destacar, de forma concisa, as particularidades presentes na história brasileira desta esfera de ensino, localizando as propostas, orientações, agentes envolvidos e as bases que sustentam o que deve ser ensinado. Durante a trajetória pendular da disciplina na educação básica, o debate sobre o currículo esteve entre um dos campos mais controversos dos cursos superiores de Ciências Sociais e da própria escola média, sem uma base mínima estabelecida e mesmo com diferenciadas grades de conteúdos estabelecidas pelos estados a cada incorporação legal da Sociologia na escola média.

De acordo com Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 252), a descontinuidade, mudanças e transformações na ocupação do lugar das disciplinas se configuram em crises de legitimação que tornam inviável o curso da discussão curricular. Levando-se em conta tal fator, este é um elemento fundamental para se pensar no dilema atual da disciplina de Sociologia na educação básica. Analisar os currículos propostos pode também revelar a diversificação e a intensificação da divisão do trabalho na produção material que provoca uma complexificação desta no campo científico e educacional (SILVA, 2006). Além disso, os currículos ponderam o estágio de desenvolvimento das ciências e da hierarquia entre elas (APPLE, 2006).

Pode-se pressupor, dessa forma, que a disciplina encontra-se num outro estágio de disposição e feitura curricular: para além da documentação oficial que legisla em torno do que se deve ensinar em Sociologia (PCNEM, PCN+, OCEM e Editais do PNLD), os livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que, desde 2009 aciona a Sociologia como componente curricular na prova da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – figuram como elementos que incrementam o debate sobre uma possível base curricular e implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira.

Destarte, o corpus documental desta seção debruça-se sobre o contexto, as configurações e as pressuposições curriculares para a Sociologia escolar oficial, buscando elencar as prioridades de conteúdos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) de 1999; nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) de 2002; nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEM) de 2006 e nos Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015. A síntese desta produção curricular servirá de suporte para que se possa visualizar, a partir das fontes legais que versam sobre o currículo das Ciências Sociais na escola básica, tendências e/ou divergências em relação às proposituras existentes nos livros didáticos escolhidos pelo PNLD e nos itens exame do ENEM, tratadas aqui como substanciais fontes de uma nova e contemporânea padronização curricular para a disciplina.

Considera-se as bases curriculares e os conhecimentos que devem constituir a disciplina, tarefa primordial diante do retorno da Sociologia à escola média. O currículo trata de determinada organização de conteúdos a serem lecionados a um público escolar específico, implicando a seleção dos conhecimentos e a sugestão de algum tipo de mediação didática. O currículo do Ensino Médio sempre foi uma superfície de disputa entre os diferentes projetos sociais, políticos e ideológicos, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação e inserção no mundo do trabalho (KRAWCZYK, 2011). O currículo forjado é objeto de disputa de campo (BOURDIEU, 1996) entre os agentes envolvidos em sua conformação e organização. O papel do currículo é indicar que tipo de pessoa se quer formar ao final da escolarização básica; portanto, interessa a este trabalho lançar luz sobre os sentidos e a finalidade atribuída ao

ensino de Sociologia pelos agentes e atores envolvidos na recontextualização (BERNSTEIN, 1996) dos textos curriculares.

Os currículos são constituídos de tessituras provenientes da produção simbólica e cultural que envolve correlações de forças, disputas e negociações. Por isso, a compreensão dos modelos curriculares propostos para a disciplina de Sociologia pressupõe a localização teórica do debate acerca da importância do currículo e sua discussão direcionada aos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), caminhos que foram trilhados nesta pesquisa.

Retratar a Sociologia escolar nos remete, de acordo com o indicado no início da seção, compreender, de antemão, a que esfera educacional está a se referir, ou seja, o Ensino Médio brasileiro. Qual o papel desta etapa da educação básica? Quais as transformações pelas quais passou a escola média? Que permanências e avanços podem-se identificar na última etapa escolar básica? Qual a identidade do Ensino Médio no país?

3.1 O Ensino Médio brasileiro em questão: reflexão, desafios, balanços e perspectivas

Em diferentes espaços, o Ensino Médio tem sido objeto de debates, especialmente por ser o ciclo de finalização da educação básica e estar em constante processo de (re)construção e lapidação. Historicamente, essa etapa de ensino vem sendo motivo de conflitos no campo educacional, tendência que adquiriu diferenciadas proporções em cada contexto em que invariavelmente se expressavam. Segundo Krawczyk (2009), os termos “apagão, crise, ausência de sentido” dão a tônica utilizada por muitos pesquisadores, jornalistas, governantes, representantes de organizações não governamentais, entre outros, ao analisar e refletir a escola média brasileira.

Muito aquém da permanente tensão sobre seu sentido – para o mercado de trabalho, ingresso no ensino superior, para o exercício da cidadania ou tudo isso junto-, o debate contemporâneo impulsiona-se pela queda das matrículas no Ensino Médio regular, ausência de professores, desempenho insatisfatório dos estudantes nas avaliações, a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, a

qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino. De acordo com Krawczyk (2011)

(...) o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: o ensino médio de formação geral e o ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem os desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração de professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 755-756).

Desde a década de 1990 o Ensino Médio público brasileiro tem se expandido de maneira significativa, porém, a premissa de sua indispensabilidade foi disposta somente recentemente pelo governo federal, ampliando a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 15 aos 17 anos de idade. Assim, a expansão iniciada nos anos 1990 não se caracteriza ainda como um processo de universalização, nem de democratização da escola média, devido - conforme dados mencionados na tabela 02 – às altas porcentagens de jovens fora da escola, à tendência ao declínio de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de reprovação e evasão.

Embora com aumento considerável de matrículas, os dados do Censo Escolar 2015 mostram que o Ensino Médio, no período entre 2008 a 2014, teve matrículas reduzidas em 0,8%. Ainda, no ano de 2014, foram efetuadas mais de 8,3 milhões de matrículas. Por outro lado, a população no Brasil (de 15 a 17 anos) que não frequenta a escola é significativa e, conforme dados de 2014, chegam a 1,6 milhão de jovens, segundo informações fornecidas pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do mesmo ano. As tabelas abaixo dão a proporção das informações:

Tabela 01. Evolução do Número de matrículas na Educação Básica por modalidade e etapa de ensino⁵¹ – Brasil 2008/2014

Ensino Regular					
Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio*	Ed. Profissional (concomitante e subsequente)
	Total	Anos iniciais	Anos finais		
2008	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670
2012	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655
2014	28.459.667	15.699.483	12.760.184	8.300.189	1.374.569
% - 2008/2014	- 11,3	- 10,9	- 11,8	- 0,8	72,8

Fonte: Adaptado do Censo Escolar 2015 (MEC/INEP/Deed). * Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Tabela 02. População jovem que não frequenta a escola

População de 15 a 17 anos que não frequenta a escola		
15 anos	16 anos	17 anos
265.895	460.574	932.829

Fonte: Adaptado do Censo Escolar 2015 (INEP/MEC). Dados do PNAD 2014.

Conforme dados compilados pelo Censo Escolar 2015 (Notas Estatísticas)⁵², atualmente, o Ensino Médio é oferecido em 28 mil escolas no país. 62,8% destas escolas são estaduais e 29,1% são da rede privada. A União e os municípios participam com 1,7% e 1%, respectivamente. 90% das escolas estão na zona urbana e 9,9% na zona rural – a menor participação em toda a educação básica. Apesar da ampla presença da escola média na realidade do país, há uma distância significativa para atingir-se o ideal nesta esfera de ensino.

O Ensino Médio representa os três últimos anos da educação básica, talvez os mais controversos, trazendo dificuldades no momento de definir políticas para esta

⁵¹ A redução do número de estudantes ocorre em outras séries da educação básica e este fenômeno está ligado, entre outros fatores, pela transformação e dinâmica da estrutura familiar brasileira, com a diminuição do número de filhos por casal, que, segundo dados do PNAD, levantados pelo IBGE, em 2013 era de 1,59 filho por casal.

⁵² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15/07/2016.

etapa da escolarização. Muito se discute acerca da perda de identidade, quando na verdade a escola média, em poucas circunstâncias, teve uma atribuição muito clara, que não fosse o trampolim, seja para a universidade ou para a formação profissional, dualidade que marca o histórico da escola média no Brasil.

Desde o início da organização da escola brasileira, o dualismo do currículo escolar constituiu-se na diferenciação entre o ensino propedêutico, de um lado, que levaria ao ingresso no ensino superior e, de outro, a formação para o mercado de trabalho, isto é, o preparo profissional. Essa dicotomia é expressa como desdobramento da condição estrutural calcada no ensino geral x ensino específico do sistema educacional do país que, a rigor, guarda estreita relação de interdependência, a qual se fará breve incursão nesta pesquisa.

Desde os anos 30, conforme ressaltam Corso e Soares (2014):

O curso ginásial era, exclusivamente, de formação para o trabalho (normal, técnico comercial, técnico agrícola) – que não possibilitava o acesso ao ensino superior. O Ensino comercial organizado pelo decreto 20.158/31 previa os ciclos: 3+2 – Secretariado, Guarda-livros, Administrador-vendedor, Atuário, Perito-contador; os dois últimos, com direito ao curso superior de finanças.

Outra trajetória, porém, era delineada para as elites. O ensino primário seguido pelo secundário propedêutico e complementado pelo ensino superior, dividido por ramos profissionais. O acesso ao curso superior se dava por meio de exames (CORSO e SOARES, 2014, p. 03).

Desta forma, percebe-se claramente a diferenciação da trajetória educacional de quem se dedicaria a funções intelectuais ou instrumentais. Com a Reforma Francisco Campos (1932) não houve alteração na dualidade acima referida. Segundo Frigotto (2005), a dualidade educacional ganhou um corpo estrutural nos anos 40 mediante as premissas organizadas por meio das leis orgânicas durante o ministério de Gustavo Capanema.

São criados neste momento os denominados cursos Colegial – científico e clássico (com duração de 3 anos) destinados a preparar os estudantes para o ensino superior e, os demais cursos, de formação profissional: normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível, embora não garantissem o ingresso aos estudos superiores. Entretanto, conforme apontam Corso e Soares (2014, p.

04) era possível o “(...) acesso ao ensino superior, por meio de exame de adaptação que lhes davam o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior”.

Nos anos 60, com a promulgação da Lei 4.024/1961, há a equivalência completa entre os ramos secundário de segundo ciclo e a educação profissional para fins de acesso ao ensino superior. Assim, as duas modalidades de ensino, o propedêutico e o profissional garantiam o acesso às universidades e faculdades. No entanto, as medidas que visavam maior democracia de acesso aos estudos superiores, confirmaram a manutenção da dualidade, que não é superada, mas compreendida, naquele momento, como um importante avanço no processo de democratização do ensino.

A partir de 1970, mais especificamente após a Lei 5.692/1971, a educação para o trabalho é tida como política educacional implícita da ditadura civil-militar. Como mencionam Corso e Soares a “(...) equivalência é substituída pela obrigatoriedade – habilitação profissional para todos que cursassem esse nível de ensino – e passou a ser denominado de ensino de 2º grau. Dessa forma, a legislação determinou que todos ‘poderiam’ ter uma única trajetória escolar” (2014, p. 05).

Em 1982, com a consagração da Lei 7.033/1982, reestabelecia-se a “Educação Geral”, intitulada de básica e o ensino profissionalizante. Grosso modo, retomava-se a dualidade escolar, reafirmando a oferta de ensino propedêutico (básica) para ingresso no ensino superior, mas mantendo a equivalência. Portanto, a escola manteve a estrutura da formação propedêutica para a elite e a escola profissionalizante para os trabalhadores.

Durante a década de 1980 os embates foram sublinhados entre progressistas e conservadores em defesa da escola pública, da escola privada e principalmente pela elaboração da proposta educacional da Constituição de 1988 e a concepção de uma nova LDB. Em seu artigo 205, a Constituição de 1988 anuncia uma formação para o desenvolvimento da pessoa, ordenação para o exercício da cidadania e a aptidão para o trabalho.

Os anos 1990 são um divisor de águas na história da educação brasileira, pois, o estado estabelece um amplo programa de reformas educativas, que resultarão em mudanças para o sistema educacional do país. Como já destacado no capítulo sobre o histórico da Sociologia, as transformações na educação serão pautadas pelo viés das políticas neoliberais e por recomendações do Banco Mundial no sentido de reforçar a

dualidade que indica a separação entre o Ensino Médio e Educação Profissional, “(...) e colocando o setor privado como personagem principal para a oferta da educação profissional” (MELO, 2006).

Em 1996 foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, apresentando o Ensino Médio (antigo ensino secundário e segundo grau) como última etapa da educação básica, não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passando a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. O eixo estruturante deste nível educacional define-se no preparo para a vida a partir da aquisição de competências⁵³, passa a vigorar, nesse contexto, uma nova forma de conceber e promover a participação de jovens e adolescentes no campo educacional e social, difundida como protagonismo juvenil⁵⁴.

Segundo essa legislação, o nível médio não tem a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho e a Educação Profissional é apresentada como modalidade de ensino, podendo integrar-se às diferentes formas de educação. Em concordância com o artigo 40º da LDB a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Portanto, confirma-se a flexibilidade da legislação.

Dessa maneira, estando as finalidades do Ensino Médio assentadas no aprofundamento dos estudos adquiridos no ensino fundamental, na preparação para o trabalho e na cidadania, supera-se o modelo em vigor que separava a formação para o trabalho e a escola média que permitia a continuidade dos estudos na universidade. No entanto, aparentemente superada a dualidade, a LDB de 1996 apresenta em capítulo específico a Educação Profissional e, em 1997, o Decreto 2.208/1997⁵⁵ impossibilita a

⁵³ De acordo com Melo e Duarte (2011, p. 233), em razão dessa lógica, surgem, a partir de 2000, iniciativas como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que “(...) tinham como objetivo apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como modo de garantir maior equidade social” (MELO e DUARTE, 2011, p. 233).

⁵⁴ Alinhada às proposições da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) relativas às novas exigências de formação dos trabalhadores para o exercício da chamada “moderna cidadania” (MELO e DUARTE, 2011).

⁵⁵ O Decreto exclui a formação profissional técnica integrada ao ensino médio, quando afirma que o ensino profissional só poderá matricular alunos com o ensino médio concluído ou que estejam realizando simultaneamente – forma subsequente e concomitante. Assim, regulamentam-se formas aligeiradas e fragmentadas de formação para o trabalho.

integração do Ensino Médio à Educação Profissional. Com isso, a reforma da escola média e da educação profissional determina que o ensino técnico seja ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado. Assim, a dualidade estrutural fica evidenciada novamente, pois, o Ensino Médio voltado ao preparo para a continuidade dos estudos, e a educação profissional regida pela lógica do mercado e integralmente direcionada à preparação para o trabalho. Segundo Ramos (2003), isso gerou uma incoerência com o próprio texto da LDB no que se refere às finalidades do Ensino Médio⁵⁶.

No entanto, se em 1997 o Ensino Médio e a educação profissional foram separados, o Decreto nº 5.104/2004 readmitiu a integração do conjunto de escolas médias no país com a possibilidade de integrar o ensino regular à educação profissional. No entanto, de acordo com Melo e Duarte (2011)

(...) essa integração ficou a critério das escolas, dos sistemas e as redes de ensino, o que trouxe implicações. Na prática, as experiências foram limitadas em termos qualitativos e quantitativos. Nas redes estaduais de ensino, a oferta de educação profissional é secundarizada em razão da prioridade que a legislação nacional lhe atribui. A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou programas piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando situação de provisoriedade e precariedade (MELO e DUARTE, 2011, p. 234).

Discutindo os desdobramentos do retorno do Ensino Médio integrado a partir do decreto nº 5.154/2004, Alves Neto (2014) resgata em seu trabalho, a partir de uma construção típico-ideal as contendas pelas quais esta etapa de ensino trava em relação, principalmente a dois modelos (oriundos da dualidade estrutural) de escola média em disputa: de um lado, a escola integrada (unitária ou politécnica) pautada pelo modelo de emancipação⁵⁷ e, de outro, a escola orientada e norteada pelo modelo de competências⁵⁸, direcionada ao mercado de trabalho.

⁵⁶ Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) regulamentam esta esfera educacional e ditam em 1999 os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que propõem a organização curricular em áreas. Adiante, nas proposições curriculares oficiais para a Sociologia, tais documentos serão referenciados de maneira mais ampla.

⁵⁷ A ideia de uma escola integrada surge de críticas à história do ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil, em especial às críticas tecidas em relação às políticas educacionais implantadas durante a ditadura civil-militar. O modelo entra em disputa após 1985, período de redemocratização do país, e ganha espaço a partir de 2003 com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (ALVES NETO, 2014). As dimensões que envolvem o Ensino Médio integrado compreendem: a) formação humana (escola unitária); b) indissociabilidade entre o ensino médio regular e o ensino profissionalizante, conectado com a noção

As políticas empreendidas e as medidas adotadas recentemente, embora tenham resultado em progresso em alguns momentos, não foram suficientes para enfrentar o problema e manter o crescimento e expansão da escola média⁵⁹. Afirma Krawczyk (2011):

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. (KRAWCZYK . 2011, p. 755).

A partir de 2007, foram tomadas algumas medidas visando solucionar os impasses impostos ao Ensino Médio. Com base nos levantamentos e análises de Melo e Duarte (2011, p. 235-236) podem-se relacionar as seguintes políticas educacionais para equacionar os entraves existentes: a) a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/2008) e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica⁶⁰; b) a Emenda Constitucional nº 59, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade; c) o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) de 2009⁶¹; d) reelaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶²; e)

de Educação Politécnica e c) relação entre conhecimento específico e conhecimento geral (RAMOS, 2015, p. 09).

⁵⁸ Alves Neto (2014) trabalha com a noção desenvolvida por Bernstein (2003). Competência diz respeito a alguns procedimentos necessários para fazer parte e construir o mundo. A discussão sobre as competências na educação brasileira e presentes no currículo de Sociologia a partir das políticas oficiais será destacada neste trabalho.

⁵⁹ Ao avaliar o período que compreende os anos de 1990 a 2007, Melo e Duarte (2011, p. 235) demonstram que de 1990 a 2000 houve crescimento das matrículas no Ensino Médio. De 2000 a 2006 foram registradas estabilidades nas matrículas públicas e, a partir de 2006 e 2007, ocorreram quedas nas matrículas.

⁶⁰ A constituição dos Institutos Federais e a reorganização da Rede Federal Tecnológica cumpre importante papel no processo de reforma do Ensino Médio e profissional no sentido da materialização que integra a escola média à educação profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto nº 5.154/2004.

⁶¹ O programa é uma forma de incentivar as redes estaduais de educação, por meio de parceria com o Sistema S, a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio mediante apoio técnico e financeiro do governo federal, estimulando as redes a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Os dados sobre a implementação do Programa e os estudos de seus resultados ainda são incipientes. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o foco do Programa foi o ensino médio não profissionalizante.

⁶² Adotado como vestibular unificado para as universidades federais, a certificar jovens e adultos e a ser aceito para verificação do desempenho acadêmico e trazendo o objetivo de induzir os currículos do Ensino Médio. O capítulo 5 discutirá o exame e suas características gerais.

elucidação da perspectiva de noção de protagonismo juvenil⁶³. Contudo, os indicadores educacionais indicam que o problema da cobertura do Ensino Médio é persistente.

O índice de jovens fora da escola é alto, a modificação da estrutura e relação com a educação profissional, a introdução do currículo por competências e a avaliação em larga escala, a política de fundos e novas propostas pedagógicas ainda não foram suficientes para a ampliação da cobertura e melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Do ponto de vista da reformulação do Ensino Médio, surgem, mais recentemente, programas específicos para a melhoria deste nível de ensino, como as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2012 que propõem a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura além da formação humana integral, compreendendo os discentes como sujeitos. O trabalho é considerado princípio educativo; a pesquisa, princípio pedagógico; além dos direitos humanos e a sustentabilidade como premissas e metas da prática educativa (BRASIL, 2012).

A integração proposta requer a contextualização histórica relacionada com a contemporaneidade, ou seja, a compreensão da realidade e da própria ciência na sua historicidade. A partir dessa ótica, conhecimentos gerais e profissionais formam uma unidade epistemológica, distinguindo-se apenas metodologicamente. Dessa maneira, nenhum conhecimento é só geral ou específico, pois ciência, trabalho, cultura e tecnologia estão integrados (RAMOS, 2005).

Distinto quesito exigido pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio é o trabalho com os Direitos Humanos como conceito norteador de todas as disciplinas. De acordo com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, o que inclui o direito à vida, à liberdade (de locomoção e residência, de opinião e expressão), à segurança pessoal, à privacidade, direito a uma nacionalidade, direito de acesso ao serviço público, ao trabalho e lazer, constituir família e de participar da vida cultural da comunidade, dentre outros.

⁶³ Segundo Melo e Duarte (2011, p. 237) “Com efeito, a partir de 2005, inicia-se o processo de institucionalização das Políticas para a Juventude no Brasil, cuja discussão havia sido iniciada em 2003. Nesse processo, destacam-se a criação da Secretaria e do Conselho Nacional da Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (2006); do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007); os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude, entre outros que, apesar de não serem exclusivos de juventude, atendem, mormente, os jovens brasileiros pertencentes às camadas populares, em situação de defasagem escolar, desemprego e vulnerabilidade social”.

A sustentabilidade socioambiental é localizada pelas Novas DCNEM como meta universal, pois, a partir de 1992, o discurso sobre o desenvolvimento sustentável se propaga no país e no mundo para que se busquem formas de continuar existindo sem destruir a própria existência humana no planeta e este discurso se difundiu em nossos documentos educacionais. Assim, não só a sustentabilidade socioambiental, mas também os direitos humanos são retomados, nas diretrizes como discussão necessária no núcleo da organização curricular do Ensino Médio.

A categoria trabalho é apresentada pelas DCNEM como princípio educativo e como maneira de compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica. O trabalho é uma atividade exclusivamente humana e tem duplo aspecto: ontológico, isto é, de criação da vida humana e histórico. No sentido ontológico, o trabalho permite ao ser humano relacionar-se com a natureza, produzir sua existência e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento. No seu sentido histórico, especificamente, no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado e em forma particular da produção da existência humana. (RAMOS, 2005).

As novas DCNEM apresentam dados para se pensar na incorporação do trabalho como princípio educativo no Ensino Médio e na possibilidade de integração curricular a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O documento visualiza uma possibilidade de superação da dualidade curricular e a transformação da escola média num nível de formação mais ampla para os diferentes grupos sociais. No entanto, os limites são muitos quando se pensa nas condições efetivas para a realização concreta da integração curricular. De acordo com Corso e Melo (2014, p. 16), a legislação atual permite a integração entre ensino médio geral e a formação específica para o trabalho, um esforço para que a então chamada escola politécnica, enunciada por Antônio Gramsci, possa ter espaço.

Ao lançarmos um olhar para as atuais deficiências do Ensino Médio em nosso país, Nora Krawczyk (2011) afirma que a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública (ainda inacabada) sofre os abalos e mudanças que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural ocorrida a partir da segunda metade do século XX, com importantes consequências para toda a educação pública. A escola média é particularmente sensível a estas mudanças.

Problemas relativos à expansão, universalização e democratização do Ensino Médio são a tônica desta etapa educacional, conforme se discutiu brevemente nesta seção. A evasão escolar que se mantém nos últimos anos, mesmo após o aumento das matrículas, aponta para uma crise de legitimidade da escola. A distorção série-idade e as taxas de analfabetismo persistem no país, embora se possa afirmar o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens. Como destaca Krawczyk (2011, p. 756) “(...) o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar o mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho”.

Um dos profundos paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de docentes cada vez mais bem formados, motivados, atualizados, convivendo com um processo de deterioração do trabalho e políticas de formação que vão além dos desafios impostos para a contemporaneidade da escola. Condições de trabalho mais árduas, o aumento da complexidade da gestão escolar, o risco de perda de estabilidade no trabalho, a desqualificação profissional e o fracasso de estratégias presumivelmente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário cada vez mais desfavorável para a concretização do perfil docente desejado para a escola média.

Apontaram-se, nesta seção, questões sucintas e gerais que tangem ao Ensino Médio, sua crise de identidade e o recorrente debate entre a formação geral e profissional nesta modalidade de ensino no Brasil, cujo nível, retomando as palavras de Kuenzer (2000) encontra-se “entre o pretendido, o dito e o feito” e, nesse sentido, os desafios são muitos.

A compreensão e a análise do papel destinado à disciplina de Sociologia na escola básica deve ter como perspectiva esse nível educacional, em constante processo de transfiguração, ladeado pela falta de uma identidade mais concisa e significativas questões que efetivamente corroboram para o enfrentamento do grande desafio histórico da educação brasileira em relação à escola média. Nesse ínterim, o currículo sempre figurou como um campo de disputa de diferentes projetos sociais, concorrendo pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido. Este será o caminho a se percorrer nesta pesquisa.

3.2 Pensando a tessitura do currículo: breves ponderações

Observa-se nos últimos anos um crescimento significativo das pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia no meio acadêmico propiciado pela recente volta da obrigatoriedade da disciplina na escola média. Apesar do contexto favorável dessa ampliação, os temas ligados às propostas curriculares ainda têm pouca expressão nos estudos relacionados à Sociologia escolar uma vez que a trajetória de idas e vindas tomou parte das pesquisas, referenciando as consequências para a área que, quando comparada a outras comunidades disciplinares, evidencia a existência de questões mais urgentes que o currículo.

Dessa forma, esta seção buscou ampliar o olhar sobre as produções curriculares da disciplina no Ensino Médio, procurando compreender as dinâmicas de construção das propostas para o ensino da Sociologia na escola média. Pretende-se observar o tipo de reflexão que se apresenta, quais são as tendências, sentidos e significados atribuídos por meio dos saberes elencados para a Sociologia escolar.

Sendo assim, é importante investigar as concepções de sociedade e ensino em que se apoiam os currículos e propostas. Conforme assinala Goodson (1995), o currículo é algo construído de acordo com um projeto de concepções de ensino e sociedade, produto também das apropriações e reapropriações feitas durante o processo de edificação curricular. Os currículos baseiam-se em produções documentais históricas, e essas são concebidas, circulando entre instituições, docentes e discentes. Assim, o currículo é resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionando-se aquela parte que vai constituir-lo precisamente.

Trata-se de compreender, com o apoio das chamadas teorias do currículo, o fornecimento de cabedal teórico para a análise dos processos de criação, apropriação e circulação das Ciências Sociais na escola média. Moreira e Tadeu (2011, p. 13) argumentam a respeito da especificidade dos estudos de currículo:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13).

Cabe salientar que debruçar-se sobre o currículo é evidenciar que ele está implicado em relações de poder, e, portanto, “(...) não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA E TADEU, 2011, p. 14). Como ressalta Michel Apple (2006), por razões metodológicas não se pode tomar como certo que o conhecimento curricular seja neutro. Ao contrário, buscam-se interesses sociais inseridos na própria forma de conhecimento (BERNSTEIN, 1996). Há a transferência de visões sociais particulares e interessadas, além de produzir identidades individuais e sociais particulares. Dessa maneira, “(...) os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 17). Portanto, selecionar, destacar (entre diversas possibilidades) e privilegiar certo tipo de conhecimento como sendo ideal é uma operação de poder. Silva (2009) tangencia que:

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (p. 147-148).

Dessa forma, compreender as composições curriculares da Sociologia escolar vinculada à sua trajetória na educação básica é ter uma postura que visualiza o currículo enquanto uma construção e invenção social.

Outrossim, de acordo com Goodson (1995, p. 09), o que “(...) finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo”. O conhecimento vinculado nas disciplinas curriculares desempenha o papel de formar pessoas, solidificar identidades, instituir conceitos, ideologias e visões de mundo. Este exame é fundamental para a compreensão do que se legitima enquanto conhecimento válido e pertinente aos currículos escolares. Ainda, conforme assinala o autor “(...) o currículo é construído para ter efeito sobre pessoas. As instituições escolares processam mais do que conhecimento, processam pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10). Segundo Silva (2009):

Como toda construção social, o currículo não poder ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (p. 135).

É importante destacar que a discussão acerca do currículo presente nas obras de Apple (2006) e Bernstein (1996) corrobora a sua existência como resultado de lutas entre as classes sociais, entre visões de mundo, valores sociais e concepções de educação e conhecimento. Nos estudos de Bernstein, na Inglaterra, o autor observou que os currículos reproduziam códigos e habitus definidos em contextos de dominação da produção de conhecimento (centros de pesquisa e universidades), em geral, recontextualizados na burocracia educacional, nos aparatos estatais e, mais uma vez recontextualizados nas escolas. De acordo com Bernstein (1996), os currículos e sua elaboração envolvem processos profundamente complexos, circundando múltiplas camadas sociais, afora instâncias de poder político e científico.

Como afirma Goodson (1995), o currículo escrito na sua forma pré-ativa (currículo como matéria de ensino) indica publicamente uma determinada retórica, intenções, objetivos e valores que são concebidos e produzidos em um determinado contexto social. Em contrapartida, esse mesmo currículo escrito “(...) é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular (...) as salas de aula” (GOODSON, 1995, p. 32).

Enquanto permanente resultado de seleções prévias, pode-se mirar o currículo como uma pequena fração de uma amplidão maior de conhecimentos e saberes diversificados. Nem sempre o caminho de seleção de elementos que possam vir a compô-lo se dá de forma clara e nem é facilmente compreensível. O que deve ser ensinado? O que deve ser retirado? O que pode constar nele? É preciso compreender a ligação existente entre o que se espera em termos de formação e a posterior (e/ou concomitante) seleção de elementos considerados plausíveis para a formatação de um determinado currículo.

O presente trabalho se debruçou sobre as tendências, composições e recontextualizações curriculares oficiais e pedagógicas⁶⁴ que a Sociologia apresenta para que se apreendam as predisposições dos saberes sobre o que ensinar, por que

⁶⁴ No capítulo 4 serão trabalhados os livros didáticos escolhidos pelo PNLD de 2012 e 2015 no campo da recontextualização pedagógica e no capítulo 5 as recontextualizações curriculares do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) enquanto campo oficial.

ensinar e como fazê-lo. Um pressuposto fundamental do currículo é dar identidade, como salienta Silva (2009, p. 16) “(...) além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. Por isso, a identidade não se dispõe de forma global sobre o cotidiano escolar, pois mesmo nesta esfera, os objetivos e sentidos do currículo são renegociados entre docentes e discentes e, esta pesquisa realizou um recorte e escolha que não corresponde à integralidade espaço curricular (na medida em que se concentra na análise documental e histórica), mas procurou contribuir para a reflexão e compreensão de como os conteúdos da Sociologia assumem forma e o diálogo (presentes entre as diferentes propostas curriculares), uma vez que se apresentam como suporte para o trabalho docente, além de evidenciar as acepções e significados concedidos à disciplina de Sociologia na escola média.

3.2.1 A contextualização e recontextualização curricular na teoria de Basil Bernstein: caminhos metodológicos da apreensão curricular da Sociologia escolar

No campo de estudos das disciplinas e dos currículos podemos encontrar elementos que ajudem a compreender os sentidos que levam à constituição da Sociologia como saber escolar. O presente trabalho trilhou as sugestões teóricas de Basil Bernstein (1996, 2003), que possibilita um olhar para a esfera educacional e curricular permeado pelas noções de campo pedagógico (da contextualização e recontextualização) e do discurso pedagógico.

A investigação das propostas curriculares para a disciplina de Sociologia no corpus documental referenciado para a pesquisa teve por base o conceito de recontextualização formulado pelo autor. Tal conceito tem se evidenciado como produtivo para a compreensão das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. De acordo com Lopes (2004, p. 04):

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação dos órgãos estaduais e municipais e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares.

Segundo Bernstein, o conhecimento educacional efetua-se através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O primeiro elucida o que conta como conhecimento legítimo, a segunda determina o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a última demarca o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado. Com isso, pensar no currículo enquanto ordenamento do que é válido ou não válido enquanto conteúdo, a partir das observações de Bernstein, não se desliga das questões relativas à pedagogia e à avaliação. Assim, segundo o autor, não seria possível separar a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento do que constituísse formas válidas de transmissão e avaliação.

Uma das preocupações de Bernstein foi entender como os textos educacionais são organizados, como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e como sofrem modificações. Com isso, a teoria do autor contribui para a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar, sua construção e circulação. O pensar sobre a constituição de saberes escolares, sua distinção das outras formas de conhecimento e seu processo de produção introduzem um debate de substancial importância tanto para a prática pedagógica de maneira geral, como a que ocorre no interior de uma determinada disciplina, objeto desta pesquisa. O autor possibilita uma análise interna do campo pedagógico, contribuindo para uma percepção mais intrínseca dos sentidos da organização das disciplinas e da Sociologia nos currículos. Sua teoria permite ainda averiguar internamente os currículos, demonstrando como eles estão ligados ao discurso pedagógico dominante em cada cenário histórico. Dessa forma, a Sociologia escolar foi tomada como um discurso pedagógico, formado e atravessado por relações de poder e controle social.

A partir da ideia de poder e controle, Bernstein construiu instrumentos para se depreender o processo de controle simbólico que regula diferentes modalidades do discurso pedagógico. Nesse sentido, o autor introduziu o conceito de dispositivo pedagógico, com regras internas que regulam a comunicação pedagógica e que integram este dispositivo. Assim, a comunicação pedagógica age seletivamente em relação aos significados potenciais, que Bernstein identifica como constituintes do processo de comunicação pedagógica, os discursos potenciais que estão disponíveis para ser pedagogizados. Nas palavras do autor, o discurso pedagógico compreende

(...) um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e

coloca-os numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Elementos centrais na obra de Bernstein, poder e controle são fundamentos que auxiliam na construção de instrumentos para entender o processo de controle simbólico regulador de diversos tipos de discursos pedagógicos. Um desses mecanismos é o conceito de classificação, que diz respeito ao estágio de divisão (delimitação entre fronteiras) entre os diferenciados grupos/discursos/agentes averiguados na comunicação pedagógica. A classificação pode ser elucidada com diferentes discursos escolares de uma instituição com orientação tradicional e de cunho científico, como o discurso da disciplina de Geografia, da Matemática e da Química. Cada um desses discursos/disciplinas encontra-se especializado e abalizado por fronteiras específicas. Congregada diretamente às relações de poder, a classificação pode ser percebida como a localização da voz (ou vozes) de diferentes categorias, sejam elas sujeitos ou discursos. O poder é quem vai determinar qual (ou quais) voz (vozes) é (são) legítima (legítimas).

O exemplo acima se refere a uma forte classificação. Para Bernstein há duas distinções de classificações: forte e fraca a partir do grau de isolamento entre as categorias investigadas. Quanto maior o grau de isolamento, maior a classificação; quanto menor o grau de isolamento entre as categorias, mais fraca é a classificação. Quando ocorre uma forte classificação, a categoria (grupo/discurso/agente) é designada como portadora de identidades e vozes muito específicas e, também, são específicas suas próprias regras e relações internas. Por outro lado, a fraca classificação refere-se à especialização da categoria (delimitação identitária) que é, eventualmente, quase inexistente ou mesmo muito indefinida.

Forte ou fraca, a classificação tem como princípio servir de instrumento das relações de poder, uma vez que regula as relações entre categorias diferentes e junto de indivíduos. A respeito do grau de isolamento, Bernstein mostra que:

É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade. Quanto mais forte o isolamento entre as categorias, mais forte será a fronteira entre

uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa em relação ao qual ela é especializada (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

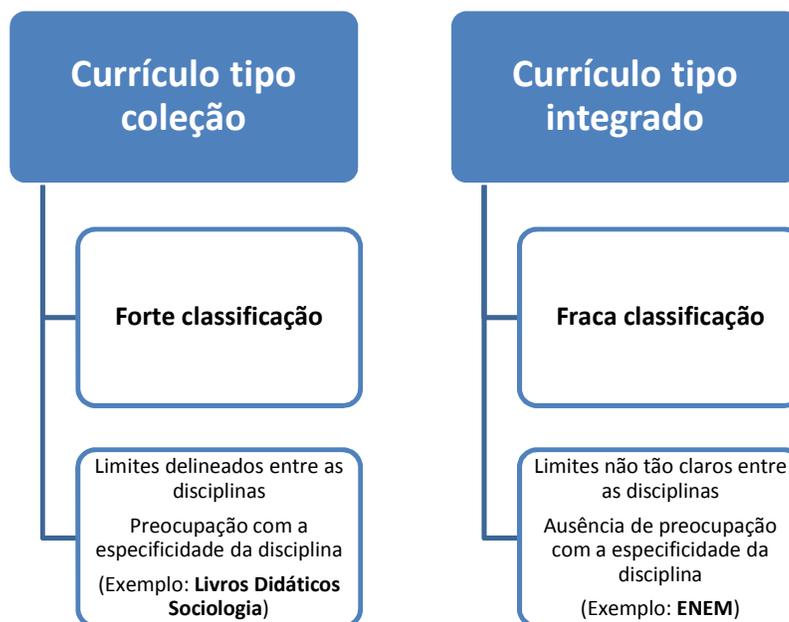
A maior parte dos discursos escolares provindos do século XIX, incluso o da disciplina de Sociologia, se comporta como altamente classificados, isto é, com elevado grau de isolamento dos demais e que Bernstein denomina singulares, pois, são específicos sobre delimitados objetos.

Ao investigar o princípio da classificação no ambiente escolar, o autor menciona dois tipos de currículos: os designados de currículo tipo coleção e currículo tipo integrado. O primeiro caracteriza-se pelas formas de arranjos curriculares que venham a se encontrar fortemente classificadas, isto é, onde os componentes curriculares (disciplinas, saberes ou matérias escolares) tenham forte grau de isolamento uns dos outros. Os livros didáticos de Sociologia escolhidos pelo PNL D, objeto de estudo deste trabalho, podem servir de exemplificação do currículo tipo coleção na medida em que as proposições para a disciplina de Sociologia/Ciências Sociais tendem a diferenciar e isolar, com tratamento teórico e orientações práticas, a área de outras ciências como a Biologia ou a Matemática. No currículo tipo integrado, indica-se uma forma de organização curricular baseada na ideia de regionalização⁶⁵ do conhecimento, ou seja, dois ou mais discursos pedagógicos comporiam um novo discurso recontextualizado. Neste caso, poderíamos elencar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, por meio de seus itens cobrados na prova, atua e tem foco não sobre as disciplinas tradicionais da escola média, mas antes nas áreas de conhecimento e suas tecnologias, procurando apreender as habilidades e competências discentes em sua avaliação.

Abaixo, segue uma ordenação do princípio de classificação segundo a inferência de Bernstein (1996). O currículo tipo coleção é marcado pelo discurso pedagógico altamente classificado, enquanto o currículo tipo integrado conta com um discurso pedagógico fracamente classificado:

⁶⁵ Segundo Bernstein (1996), os discursos pedagógicos das disciplinas podem se ajustar como regiões, que seriam discursos singulares recontextualizados em forma de áreas conjuntas de conhecimento. O autor atenta para o processo de regionalização do conhecimento intensificado nas últimas décadas do século XX em razão do alto grau de “tecnologização” do conhecimento na sociedade capitalista. A regionalização do conhecimento ou os vários discursos “regionalizados” em um único discurso representaria a interface do campo da produção de conhecimento e o pragmático.

Figura 2. Modelos de currículo



Fonte: Bernstein (1996) e Motta (2014).

Seguindo as indagações de Bernstein, a preocupação deste trabalho foi visualizar razões e interesses que levam à organização dos currículos tendo como orientação uma forte ou uma fraca classificação. O que determinaria a adoção de uma estrutura curricular com os saberes situados em lugares muito distintos e definidos, e o que viria a determinar uma organização onde esses mesmos saberes seriam regionalizados na disciplina de Sociologia/Ciências Sociais a partir do aporte empírico proposto para o trabalho.

Almejando construir um modelo de análise para compreender como a pedagogização do conhecimento torna possível a comunicação pedagógica, Bernstein aciona o dispositivo pedagógico que fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, cuja gramática é constituída por três tipos de regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas, hierarquicamente relacionadas, na acepção de que a natureza das regras distributivas regula a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções⁶⁶. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico e, as

⁶⁶ As regras distributivas regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição de saberes e em quais condições.

regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica, de tal forma que as distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas.

Para elucidar o que são regras distributivas, Bernstein argumenta que, em todas as sociedades existem duas formas de conhecimento: o esotérico e o mundano, mais precisamente, o impensável e o pensável. As oscilações entre os dois intercorrem de acordo com a cultura e o decorrer histórico⁶⁷. Para o autor, essencialmente, mas não necessariamente, nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é executado pelos sistemas educacionais. Trabalha-se o pensável na educação básica e o impensável está circunscrito às agências de ensino superior. Em suas palavras:

Estamos perfeitamente conscientes de que a linha de divisão entre essas duas classes de conhecimento/práticas depende do período dados e que os princípios que geram ambas as classes dependem, da mesma forma, do período em questão. Em sociedades não-letradas, de pequena escala, com uma divisão simples do trabalho (sociedades até bem recentemente estudadas, em especial, pelos antropólogos), a divisão entre o “pensável” e o “impensável”, a prática de sua gestão, eram efetuadas pelo sistema religioso, seus agentes e suas práticas. Hoje, os controles sobre o “impensável” recam essencialmente, mas não inteiramente (direta ou indiretamente), sobre os níveis superiores do sistema educacional, sobre aquela parte mais preocupada com a produção do que com a reprodução do discurso; enquanto o “pensável” constitui um processo de recontextualização regulado pelo poder e situado nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos mais que em seus níveis produtivos (BERNSTEIN, 1996, p. 255).

Dessa maneira, as regras distributivas evidenciam-se sociologicamente no campo da produção do discurso, gerando uma especialização, que, conforme o autor está cada vez mais sendo dominada pelo Estado, com regras exclusivas de acesso e controle de poder.

As regras recontextualizadoras, subordinadas às regras distributivas criam o discurso pedagógico, definido por Bernstein (1996) como uma espécie de “(...) regra que um discurso de competência (destreza de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (p. 258). Através da recontextualização, o discurso desloca-se de seu contexto original de produção para outro onde é alterado e relacionado com outros discursos, sendo depois reorganizado. Assim, o discurso pedagógico é um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e dispostos em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de

⁶⁷ Por exemplo, o que é esotérico em uma sociedade ou em um período do tempo pode vir a ser mundano em outra época.

transmissão e aquisição seletiva. Assim, qualquer disciplina escolar é um discurso recontextualizado que foi deslocado de seu campo original de produção.

Destarte, o princípio recontextualizador é aquele que, segundo assinala Bernstein (1996), “(...) seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p. 259). Com isso, o discurso pedagógico é um princípio que retira um discurso de sua prática e contexto de origem, recolocando-o de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse ínterim, o discurso original passa por transformações criando outro discurso recontextualizado; e, dessa forma, o discurso não é mais o mesmo, pois suas ideias são incorporadas em outros contextos, permitindo releituras, reinterpretações e mudanças nos significados originais. Como enfatiza Bernstein (1996, p. 259):

Nesse sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador. Passamos, agora, das regras redistributivas para as regras recontextualizadoras, as regras que constituem o discurso pedagógico.

O processo de recontextualização mencionado no modelo de discurso pedagógico refere-se às transformações de um texto que, desde o campo de produção de conhecimento experimenta inúmeras modificações até que esteja pronto para utilização por docentes e discentes. De modo igual, como resultado desse processo, elabora-se um novo texto que será adaptado mais vezes no processo de elaboração de materiais didáticos e novamente transformado na prática pedagógica.

Esse princípio cria campos recontextualizadores e seus agentes; o oficial⁶⁸, concebido e dominado pelo Estado e seus agentes e o de recontextualização pedagógica⁶⁹, constituído pelos educadores das escolas e universidades, departamentos

⁶⁸ O campo recontextualizador oficial é dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico. São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança nos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, o modo de transmissão e as relações a serem transmitidas. Em suma, este campo tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas para o ambiente escolar.

⁶⁹ Este campo é constituído por profissionais formados em Pedagogia (que atuam nas escolas), faculdades e setores educacionais das universidades no desenvolvimento de pesquisas, periódicos, jornais, fundações privadas de pesquisas, editoras. No campo recontextualizador pedagógico há uma preocupação com a criação da autonomia educacional e junto com o campo recontextualizador oficial, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços de influência na configuração do discurso pedagógico.

de educação nas universidades, pelos periódicos especializados, pelas fundações de pesquisa, ou seja, por aqueles que produzem literatura específica e trabalham com pesquisas no campo da educação. No esquema abaixo, aplicamos o objeto de estudo desta pesquisa às acepções de Bernstein:



Figura 3 – Campos de Contextualização e Recontextualização segundo a teoria de Basil Bernstein (1996). * Corpus documental da pesquisa.

Bernstein considera que, na atualidade, o papel do Estado no campo da recontextualização oficial recai sobre a função de monitoramento do currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Tal exercício de monitoramento pode se dar, inclusive, através de agentes do próprio Estado, bem como aqueles do campo da recontextualização pedagógica e também por agentes que transitam entre os campos, isto é, que fazem a interseção do campo da recontextualização oficial com o da pedagógica.

No que diz respeito às reinterpretações dos textos que circulam no meio educacional e que são continuamente ressignificados, ao se pensar no processo de recontextualização a partir da teoria de Bernstein, é possível compreender que textos, subscritos ou não pelo sistema oficial, acabam por fragmentar-se quando inseridos no corpo social educacional.

A relevância do processo de recontextualização na produção e pesquisa de políticas de currículo auxilia na identificação das reinterpretações relacionadas aos processos de circulação de textos e também as ações de diversos grupos sociais em diversos níveis.

É importante ainda assinalar que o processo de recontextualização, na medida em que é submetido às mais diversas influências, transforma os textos curriculares a cada etapa, podendo esse caminho levar a um enriquecimento ou empobrecimento do discurso pedagógico da reprodução em relação ao que é definido no discurso pedagógico oficial (GALLIAN, 2008, p. 247).

Bernstein (1996) argumenta que um texto⁷⁰ ou discurso geralmente sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico. Em consequência disso, é possível diferenciar dois tipos de modificações de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a alteração do texto já transformado no processo pedagógico (quando este se torna ativo no campo da reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica escolar). Assim, o autor elucida que “(...) é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, pesquisa e da prática pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p. 92).

Portanto, o currículo não é isento de interesses e diz respeito a um modelo de sociedade. Bernstein (2003) ratifica que um currículo é fruto da contextualização (academia, universidade, intelectuais e consultores) de onde é recrutado pelo campo recontextualizador oficial para a elaboração de tais documentos que, adiante, são encaminhados para o campo da recontextualização pedagógica.

Pensando na Sociologia escolar brasileira, há uma disposição significativa de produtores de textos curriculares: o governo, o meio acadêmico, as práticas escolares, o mercado editorial, além dos grupos sociais que atuam sobre e pensam a educação, regularmente produzindo e reproduzindo o currículo da disciplina.

Os PCNEM, PCN+, OCEM e os Editais do PNLD da disciplina de Sociologia são documentos produzidos no campo da recontextualização oficial (Estado / Ministério

⁷⁰ Para o autor, texto é uma produção característica e particular do discurso pedagógico, e, com isso, dispõe tanto de um sentido literal, quanto ampliado. Em suas palavras: “Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p. 243).

da Educação), mas em contextos e por agentes / intelectuais distintos. Cada documento representa diferentes projetos políticos, grupo de poder, conteúdos, visões de sociedade, escola, ensino e Sociologia. Todavia, Bernstein (1996, p. 270) designa que:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos.
2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado.

Com o suporte teórico de Bernstein, pretendeu-se percorrer a esfera curricular da Sociologia na escola média, procurando compreender as bases que sustentam o que deve balizar e dar sentido ao ensino da disciplina, analisando as proposições dos textos curriculares, bem como a influência dos campos recontextualizadores oficiais no campo de recontextualização pedagógica. Além disso, como destaca Zan:

Podemos afirmar que ao longo da história de nosso país, diferentes projetos políticos produziram diferentes projetos curriculares para o ensino médio. O currículo pode ser compreendido, portanto, como construção que se dá num campo de lutas e embates entre interesses diferentes e antagônicos. Voltar-se para o estudo dos documentos curriculares produzidos no Brasil é uma possibilidade de compreensão dos projetos social e político que se pretendeu implementar em cada momento histórico (ZAN, 2009).

Dessa forma, na próxima seção e capítulos, analisar-se-ão os documentos oficiais dos diferentes campos de recontextualização ligados à Sociologia escolar.

3.3 A Sociologia curricular e a recontextualização oficial: reforma educacional e o Ensino Médio

A configuração da Sociologia escolar na contemporaneidade deve ser dimensionada a partir das transformações oriundas das reformas educacionais gestadas na década de 1990. As políticas educacionais do país são marcadas por forte influência

dos princípios neoliberais e as ações implementadas e efetivadas relacionaram-se principalmente às reformas curriculares, diretrizes para a formação de professores, programas de financiamento e processos de avaliação dos sistemas de ensino.

Além disso, as reformas curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990 sujeitaram-se a uma agenda política internacional, sintonizada com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras agências anteriormente mencionadas, cujas premissas eram as mesmas de outras reformas curriculares no mundo (LOPES, 2004).

O destaque fornecido pelas políticas globais e nacionais à organização do currículo pode ser identificado nos temas transversais, na interdisciplinaridade, na contextualização e no currículo por competências propostos nos variados documentos elaborados nos últimos anos, apresentando uma centralidade crescente.

Destarte, para os objetivos deste trabalho, é fundamental compreender - antes da análise documental oficial que recontextualiza e propõe sugestões curriculares para a Sociologia escolar, quais as consequências, para a disciplina, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996⁷¹ e da reforma do Ensino Médio empreendida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) instituídas em 1998.

No âmbito de elaboração da LDB, antes que se efetivasse na legislação, havia, de acordo com Feijó (2012) emendas entre os projetos a serem votados que estabeleciam a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos currículos de todas as escolas de Ensino Médio brasileiras. No entanto, entre idas e vindas, inclusões e exclusões de emendas que futuramente formariam o corpo da LDB, o substitutivo que acabou sendo sancionado trouxe a inclusão das disciplinas, porém a interpretação dúbia gerada deixou às duas disciplinas o espaço da interdisciplinaridade, isto é, de acordo com as disposições da lei, “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para (...) os Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessário ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB prevê em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III que o educando, ao final do ensino médio deveria apresentar “(...) domínio dos

⁷¹ Aspectos gerais da LDB foram destacados no capítulo 2 na seção referente às transformações desde 1996 aos dias atuais.

conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Portanto, como já destacado, da maneira com que ficou determinada na lei, sua interpretação emperrou durante uma década a possibilidade de inserção da Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio devido ao fato de a LDB não deixar claro em seu documento como seria a seleção de tais conhecimentos e nem se estes seriam apresentados aos educandos em disciplinas específicas.

Simone Meucci (2000) ressaltou em seu estudo que, no passado, um dos objetivos do ensino de Sociologia era a preparação para a cidadania e que esta ideia foi mantida em razão da LDB de 1996. Segundo Moraes (2002), a presença da formação para a cidadania na legislação brasileira é referenciada quando

(...) pensa-se que se reverterem todos os processos de exclusão quando se define a educação como espaço de realização da cidadania. Desde já, se percebeu que esse objetivo geral em lei (LDB 4024/61, 5692/71 e 9394/96) não tem profundidade, isto é, concretude – não passa de *slogan* (MORAES, 2002, p. 17).

Consequentemente, a educação brasileira dá espaço à lógica que a submete às exigências da estrutura econômica em vigência por meio de uma legislação que preconiza um currículo baseado no indivíduo e seu processo de cognição, propondo sua flexibilidade, não mais orientada por disciplinas independentes, mas por áreas de conhecimento que, vistas em conjunto, levariam à assimilação de habilidades e competências necessárias à formação para o mundo do trabalho e a cidadania. De acordo com Zan e Ramos (2007, p. 191):

Essas novas diretrizes trouxeram as noções de cidadania e trabalho como fundamentais para a estruturação do currículo do ensino médio. Dentre as duas noções, possivelmente pela demanda da lógica capitalista e de relação de mercado, o trabalho é tido como o “contexto mais importante da experiência curricular” desse nível de ensino.

Lopes (2006, p. 146) ressalta que, no que se refere ao Ensino Médio, as políticas curriculares difundem a compreensão de que os currículos mudaram e tais mudanças eram necessárias em virtude “(...) da diminuição de empregos, um crescimento do setor de serviços e do trabalho informal, o desenvolvimento de mudanças cada vez mais rápidas nos perfis das ocupações disponíveis, exigindo readequação desse nível de ensino ao mercado de trabalho”, amparado pela ideia de um currículo contextualizado e interdisciplinar.

A partir daí, iniciaram-se reformas educacionais pautadas pela nova visão neoliberal do governo que modificaram as estruturas das políticas educacionais por meio de novas documentações legais, sendo algumas delas produzidas pelo Conselho Nacional de Educação: a proposta de reforma do Ensino Médio.

Em junho de 1998, a conselheira Guiomar Namó de Mello foi a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁷² que implicou em profundas modificações na estrutura do currículo do Ensino Médio, designando-se a determinação de:

- a) elaboração de uma base comum nacional (antigo núcleo comum) acomodada não por disciplinas, mas por três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias⁷³;
- b) um currículo, não direcionado à aquisição de conteúdos específicos, mas para o domínio de competências e habilidades e tecnologias referentes às áreas de conhecimento;
- c) o Ensino Médio voltado a preparação para o mercado trabalho num sentido mais amplo, ou seja, o domínio de conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho.

A organização pedagógica preconizada pelas DCNEM tem como base o desenvolvimento das habilidades e competências, apoiadas ao ideário educacional reinterpretado dos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, amparada no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. Conforme assinala Ramos (2011):

O princípio da estética e da sensibilidade converge com o aprender a conhecer e com o aprender a fazer. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania. Finalmente, a ética da identidade corresponde ao princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro (RAMOS, 2011, p. 774).

Dessa forma, a educação permanente e para todos pressupõe uma formação voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e

⁷² De caráter obrigatório.

⁷³ Compreendendo as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

psicomotoras gerais e básicas⁷⁴, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Segundo Zan (2009) o texto das DCNEM tem por finalidade trazer o que está proposto na LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, dando maior garantia à formação nacional comum.

As competências e habilidades apresentadas nas DCNEM para a área de ciências humanas auxiliariam, segundo os seus defensores, os educandos a compreender a sociedade, a cultura e a identidade em diversos aspectos: geográficos, históricos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos etc., com o objetivo de uma formação flexível. No entanto, apesar da prioridade documental, as disciplinas de Filosofia e Sociologia permaneceram como na LDB:

Nesta área [das ciências humanas] se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36⁷⁵ (BRASIL, 1998).

De acordo com as DCNEM, as competências não eliminam os conteúdos, mas norteariam a sua seleção. Assim, segue-se ao princípio que pressupõe a capacidade de lidar com as informações por meio de sua apropriação, comunicação, produção e reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. Consagra-se uma pedagogia em que os conhecimentos e estudos são materializados a partir da contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade, de forma que seriam criadas as áreas de saber e não matérias/disciplinas. Com isso, há a dissolução das disciplinas e, seu caráter geral e pragmático perde espaço (visando possibilitar maior assimilação e adaptação às mudanças do mundo contemporâneo), passando a figurar dentro das áreas de conhecimento de acordo com as Diretrizes Curriculares.

⁷⁴ Aqui é importante frisar que, apesar do propagado caráter reformista das políticas curriculares para o Ensino Médio, teoricamente pregava-se o discurso de que a educação seria não somente para o mundo do trabalho, mas, para a vida, porém, na prática, como destacam os críticos das políticas curriculares como Sabrina Moehlecke (2012), esse objetivo não se cumpriu. A autora lembra que as DCNEM, embora objetivassem o fim da separação - formação para a continuidade dos estudos x formação para o trabalho -, reforçava a ideia de um currículo comum abrangendo uma formação básica e preparação para o mercado de trabalho.

⁷⁵ “[ao final do ensino médio o educando deve demonstrar] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36 da LDB de 1996).

Nesse contexto, estudantes, professores e equipes gestoras tornam-se uma “comunidade aprendente” na nova terminologia curricular, devendo aprender a desenvolver competências e habilidades com vistas à adaptação dos educandos às novas necessidades do mundo atual, tomando como ponto de partida as situações de aprendizagem. A partir desta perspectiva, para desenvolver competências é necessário trabalhar por meio de problemas e projetos, dando maior ênfase à qualidade da aprendizagem que à ênfase curricular e, dessa forma, o lecionar e a figura do professor deixam de ser centrais. Com essa finalidade, destaca-se o caráter prático e flexível que a educação básica deve assumir diante das novas exigências impostas, eliminando assim o caráter propedêutico do conhecimento.

A concepção de redefinição curricular nesse sentido implicaria “(...) (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 37). Ter-se-ia então, como componentes curriculares, um conjunto contextualizado de situações voltado para a geração de competências.

O trabalho é definido, de acordo com o documento, como o “(...) contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio”. O documento assume a concepção de trabalho da sociedade capitalista atual como referência para a proposta educativa. O trabalho é, segundo o texto das DCNEM, “(...) uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (...)” (BRASIL, 1998, p. 43).

Outro elemento fundamental para a estruturação do currículo do Ensino Médio é o da cidadania. Dessa maneira, não se compreende que o estudo sobre a cidadania deva ser privilégio de uma área em específico do currículo, mas sim estar presente em diferentes áreas do conhecimento e de forma integrada à vida, buscando a formação do cidadão para um mundo global.

Há, na proposta das DCNEM, uma preocupação em articular os conteúdos com as questões cotidianas, justificando a presença de um dos eixos fundamentais da organização curricular, ou seja, o da contextualização. De acordo com o documento, a contextualização pressupõe que a escola esteja mais preocupada com a aplicação do

conteúdo do que com a memorização, assumindo que a aprendizagem é sócio-interativa, envolvendo valores, relações de poder, negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos e, “(...) Propõe [portanto] não apenas trazer a vida real para a sala de aula mas criar as condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (BRASIL, 1998, p. 47).

Conforme as DCNEM, os estudos de Filosofia e Sociologia estarão presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para que se cumpra a determinação proferida no artigo 36 da LDB, anteriormente citado. Santos (2002, p. 56) destaca em sua dissertação de mestrado que, segundo a relatora das DCNEM, Guiomar Namó de Mello, “(...) a doutrina curricular que preside a reforma do ensino médio não tem os conteúdos da disciplina escolar clássica como a referência, mas sim, as competências que cada uma das disciplinas pode possibilitar na formação do aluno”. Dessa maneira, há uma descaracterização das disciplinas, entrando na contramão do movimento de afirmação de sua identidade na escola básica. De acordo com Casão e Quintaneiro (2007, p. 229):

Tanto “estudos” de Sociologia como “conhecimentos” de Sociologia não asseguram sua oferta enquanto disciplina, afinal, seu “tratamento interdisciplinar” – certamente entre as disciplinas já existentes como História e Geografia – dispensaria a necessidade de mais uma disciplina, a Sociologia.

A preferência por um currículo baseado na interdisciplinaridade pode ter consequências significativas e a escolha das Diretrizes deve perpassar pela crítica. O currículo escolar é responsável por uma amostra cultural e as disciplinas são recortes dessa amostra, com isso os conteúdos disciplinares devem ser apreendidos e, segundo Moraes *et al.* (2004), esse tipo de currículo poderia causar uma diluição da fronteira existente entre as disciplinas, retirando-lhes a especificidade e negando o seu valor científico autônomo.

Há ainda que se questionar até que ponto a interdisciplinaridade/transversalidade teria validade, pois, em si, não há uma metodologia específica, na medida em que seria elaborada a partir de diversos recortes de disciplinas. “Não se nega, aqui, a possibilidade de interdisciplinaridade, mas questiona-se que possa ser uma perspectiva inicial de abordagem, quanto mais de ensino sobre os fenômenos, e ainda mais em nível elementar como o Ensino Médio” (Moraes *et al.*, 2004, p. 349).

Assim, o espaço curricular da Sociologia é esvaziado em nome da interdisciplinaridade que permeia o texto legal criando obstáculos ao ensino mais consolidado da disciplina, que, embora sendo citada na LDB enquanto componente do currículo da escola média é desvalorizada, juntamente com a Filosofia, retirando delas o seu valor enquanto ciências. Conforme destaca MORAES *et al* (2004) em sua crítica ao documento:

(...) Sociologia e Filosofia, nomeadas como conhecimentos cujo domínio é necessário para o exercício da cidadania, sofrera, da parte das DCN, um “veto” ao não serem tratadas como disciplinas e conteúdos obrigatórios. Seria difícil hoje, pela consulta aos documentos, entender essa exclusão tão peremptória em um texto que flerta o tempo todo com a flexibilização (MORAES *ET AL*, 2004, p. 354).

Observa-se que as disciplinas de Sociologia e Filosofia dentro da área de ciências humanas são desvalorizadas e interditas pelas DCNEM na medida em que há o respaldo da LDB como justificativa e com isso nega o ensino disciplinar das mesmas. Segundo Moraes *et al*. (2004) há uma espécie de impedimento e o texto das DCNEM flerta o tempo todo com a flexibilização. Ainda, em outro artigo, o autor destaca que a disciplina foi, além de descartada do currículo, “ideologizada” ou psicologizada. Transforma-se a transversalidade num faz de conta, mas, de fato, não há contemplação da disciplina pela falta de dinheiro ou espaço para contratar alguém que realmente fosse responsável por esses projetos ou atividades. Em outras palavras, imaginar que professores de outras áreas iriam dar conta dos conteúdos, foi, nas palavras de Moraes, a atitude mais “cínica” dos reformadores curriculares (MORAES, 1999).

As Diretrizes Curriculares cercearam o espaço da Sociologia e Filosofia na escola, no entanto, a legislação que se seguiu à publicação daquelas procurou dar superfície à estrutura curricular da disciplina, embora ainda amparando-se nos seus fundamentos básicos expostos: o ensino contextualizado de maneira interdisciplinar, valorizando a transdisciplinaridade das áreas e a flexibilização do conhecimento, como se evidenciará na feitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999 e, no ano de 2002, em sua revisão com a publicação dos PCN+ Ensino Médio.

3.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “disciplinarização”, interdisciplinaridade e a pedagogia das competências

Como explicitado anteriormente, as DCNEM trouxeram profundas alterações na estrutura curricular do Ensino Médio e, com isso, institucionalizou uma base nacional comum, organizada pelas três áreas de conhecimento e tecnologias (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas). O currículo, dessa forma, seria voltado não mais para a aquisição de conteúdos específicos, mas à preparação para o trabalho, habilidades e tecnologias ligadas às áreas de conhecimento (SANTOS, 2004; ZAN e RAMOS, 2007; ZAN, 2009). Assim, vem à tona um esboço de projeto pedagógico orientado pelos fundamentos da autonomia, interdisciplinaridade e flexibilidade.

Por conseguinte, em 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)⁷⁶. O objetivo foi a construção de um currículo baseado em áreas do conhecimento e que se voltaria para um ensino que procurasse “(...) dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 1999). Estruturados em sintonia com as Diretrizes já elaboradas, os PCNEM levam em consideração os quatro eixos apresentados pela UNESCO, premissas para a educação contemporânea, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Assim, a organização do documento baseia-se na concepção de aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências, porém, particulariza, além das competências por meio das áreas de conhecimento, também aquelas a serem adquiridas por cada uma das disciplinas, ou seja, os PCNEM coligam o aprendizado de competências a um currículo

⁷⁶ Os PCNEM (e também as DCNEM) foram idealizados e edificados por integrantes do Conselho Nacional de Educação, órgão de caráter consultivo e deliberativo do Ministério da Educação. Os conselheiros são indicados pelo Presidente da República e/ou Ministro da Educação. Os autores do documento da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foram Aldir Araújo Filho (Filosofia), Cátia Antônia da Silva (Geografia), Circe Maria Fernandes Bittencourt (História), Janeleide Moura Aguiar (Sociologia), Leila Barbosa Safadi e Sônia Elza Peixoto Chiara Botelho (não foram encontradas informações satisfatórias - a respeito da formação, atuação e/ou publicações que fossem relacionadas às áreas de conhecimento - das duas últimas autoras. A consulta somente permitiu a visualização de dados a respeito da aposentadoria de Leila Barbosa Safadi do Colégio Pedro II no ano de 2002. Segundo o diário oficial em questão consultado, a autora exerceu funções de coordenação no departamento de Sociologia e Educação da referida instituição). Os colaboradores dos PCNEM foram: Dirceu Castilho (História), Heloisa Fesch Menandro (História) e Roberto Macedo (Economia). Os profissionais envolvidos foram coordenados pelo historiador Avelino Romero Simões Pereira (SOUZA, 2008).

disciplinar. Cumpre ressaltar que o documento apresenta uma menor preocupação com o tipo ou o quantum de informação que se adquire na escola (SARANDY, 2011).

Expõe-se como prioridade do Ensino Médio proporcionar ao educando o domínio de instrumentos do conhecimento buscando garantir o “aprender a aprender” e criar condições para que ele continue seu aprendizado mesmo após a fase da escolarização. Intentava-se ainda a prerrogativa da “aplicação da teoria na prática” enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e desta na sociedade. Almejava-se o aprender a viver juntos e a elaboração de um novo perfil para o Ensino Médio, bem como seu currículo e de acordo com a base legal, os objetivos tinham como interesse potencializar a contextualização e evitar a compartimentalização, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, para que os jovens “(...) exercitem sua liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono(s) do seu próprio destino” (BRASIL, 1999, p. 30).

No que tange à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, os PCNEM trazem a ideia de competência norteando o ensino de conteúdos que pertencem a disciplinas específicas, mas que poderiam ser diluídos em outras e, no caso da Sociologia, o documento ressalta que ficaria a cargo da escola incluir os conhecimentos da disciplina, de acordo com suas possibilidades. No entanto, o imbróglio é enorme e a sugestão é para que os temas figurem em conteúdos de outras disciplinas, projetos ou mesmo programas. Com isso, conforme relatam Casão e Quintaneiro (2007, p. 231) favoreceu-se a sua desregulamentação, com a justificativa de que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia foram formalizados em disciplinas escolares (BRASIL, 1999), o que diverge do seu histórico pendular em sua trajetória escolar no país. Sobre o assunto, Guimarães (2012, p. 83-84) assinala que os PCNEM surpreendem pela contradição metodológica, no sentido do que o documento apresentou em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases:

A publicação do MEC, ao expor sobre o processo de trabalho que deu origem ao PCN, esclarecia que a proposta de reforma curricular do ensino médio, propunha reorganizar o currículo “em áreas de conhecimentos, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 1999, p. 17). Porém, já na apresentação geral dessa área, citava História, Geografia, Sociologia e Filosofia como “habitualmente formalizadas em disciplinas escolares” e fazia referência a “Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” como “conhecimentos fundamentais para o Ensino Médio”. Nessa análise, situava,

como disciplina, a Sociologia, ao lado da História (BRASIL, 1999, p. 277). Explicava, ainda, que o objetivo das Ciências Sociais no Ensino Médio era “introduzir o aluno nas principais questões metodológicas das disciplinas Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 317). Metodologicamente, a contradição se estabeleceu pelos próprios objetivos dos PCN, elaborados por especialistas para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor quanto aos princípios definidos pela Nova LDB, promulgada três anos antes. O prejuízo provocado pelo Art. 36 da LDB, que impulsionou a luta pela obrigatoriedade, concentrou-se, justamente, no fato de Filosofia e Sociologia terem sido concebidas como “conhecimentos” - e não disciplinas - “necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 26) (GUIMARÃES, 2012, p. 83-84).

Nesse sentido, Casão e Quintaneiro (2007) ressaltam que as consequências, que são refletidas nos PCNEM em razão das premissas presentes nas Diretrizes Curriculares de 1998, estariam relacionadas ao fato de que:

Tanto “estudos” de Sociologia, como “conhecimentos” de Sociologia não asseguram sua oferta enquanto disciplina, afinal, seu “tratamento interdisciplinar” – certamente entre as disciplinas já existentes como História e Geografia – dispensaria a necessidade de mais uma disciplina, a Sociologia. (...) Apropria-se do conceito das competências dando-lhe uma concepção pragmática de conhecimento, de modo que atendesse aos interesses da política neoliberal (QUINTANEIRO, 2007, p. 229).

Por conseguinte, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, conforme assegurado na LDB e referenciado nos PCNEM, seriam dispensáveis do currículo do ponto de vista científico, apesar de consideradas “indispensáveis para a formação básica de cidadão” e o desenvolvimento de competências envolvidas na leitura e o desvendar do “economês” e “legalês”, termos impressos no documento e, como destacam Casão e Quintaneiro (2007, p. 231), “(...) indicam um tom de ironia e até menosprezo pelos conhecimentos das ciências humanas, como se estas fossem a mera transmissão de jargões (...) passíveis de serem ‘desenvolvidas’ de maneira transversal nas disciplinas já existentes”.

Casão e Quintaneiro (2007) salientam que os Parâmetros apoiam-se na pedagogia das competências, não garantindo a presença disciplinar da Sociologia no currículo da escola média. Porém, segundo o documento: “O Estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 36), introduzindo uma finalidade, ainda que vaga de discutir a disciplina na educação básica

(...) pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 1999, p. 37).

Assim sendo, os PCNEM apresentam, além das competências próprias da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias⁷⁷, competências específicas para cada disciplina, com formato de organização curricular, contrapondo-se à realidade que negava a Sociologia como conhecimento autônomo e enquanto ciência, amparado nas DCNEM como mencionado na seção anterior.

Uma importante crítica aos Parâmetros Curriculares na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, coordenado pelo historiador Avelino Ramos Simões Pereira, é o fato de que o conjunto de consultores (professores do ensino superior e médio formados nas áreas de história, geografia, pedagogia, economia, filosofia e sociologia) não possui produção bibliográfica significativa sobre metodologia de ensino das disciplinas incorporadas à área, mesmo o coordenador⁷⁸ (NEUHOLD, 2012). A maioria dos agentes, como destacado, não é da área de Sociologia (muitos são pedagogos ou de áreas vizinhas como a Geografia e História) e dentre os agentes há um economista, que foi consultor do Banco Mundial e do BID, membro do Conselho de Política Econômica da CNI – Confederação Nacional da Indústria (1997-1998), uma demonstração, nas palavras de Casão e Quintaneiro (2007), do tom da defesa naturalizante da flexibilização das relações de trabalho presentes no documento. Conforme assinala Lopes (2006) em relação aos autores dos PCNEM:

A escolha dos elaboradores de documentos disciplinares das propostas curriculares tende a ser realizada com base na legitimidade desses sujeitos em seus respectivos grupos disciplinares. No caso brasileiro, tal escolha recaiu principalmente nas lideranças das áreas de ensino das disciplinas escolares, conferindo, especificamente nas políticas de currículo, uma dimensão particular das **comunidades epistêmicas**⁷⁹ locais, redefinindo e/ou reforçando orientações globais (LOPES, 2006, p. 148, grifo nosso).

⁷⁷ No Quadro 1 são apresentados, de acordo com o documento, as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia.

⁷⁸ A exceção é a professora do ensino secundário (da área de Ciências Sociais) Janecleide Aguiar, que segundo consta no texto de Roberta Neuhold (2012, p. 07) tem dois artigos publicados sobre o Ensino de Sociologia.

⁷⁹ De acordo com Lopes (2006, p. 154), as comunidades epistêmicas são entendidas como “(...) capazes de articular poder e saber, interesses e ideias, tanto nos contextos globais quanto locais”.

Além disso, é importante destacar que os PCNEM ao conceberem a exposição e proposição de uma nova prática escolar, se distanciam dos problemas e necessidades reais das escolas do país. Ou seja, não se discute as condições reais de trabalho dos professores ou outras dificuldades que prejudicariam seu desenvolvimento. Moraes *et al* (2004) assinalam que os Parâmetros não propuseram correções aos erros e afastaram-se da realidade escolar uma vez que sua construção não foi permeada por pesquisas empíricas ou algum tipo de avaliação consistente sobre as condições de ensino dentro das escolas. Os autores consideram o documento uma crítica abstrata ao modelo tradicional e à crise escolar. Assim, não se propõem medidas para dar conta dos equívocos e deficiências da escola, mas uma nova proposta, baseada na pedagogia do cognitivismo com aprendizado individualizante. Desse modo, os PCNEM apresentam uma distância entre a realidade educacional e suas propostas e objetivos.

Em relação às pressuposições curriculares, o título da seção “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” dos PCNEM compreende a disciplina Sociologia abarcando também conhecimentos de Antropologia e Ciência Política, embora dê um espaço secundário aos dois últimos componentes das Ciências Sociais. A observação dos quadros 1 e 2 dá a dimensão da preponderância da Sociologia enquanto conteúdos, temas e métodos.

Como já mencionado, a essência dos PCNEM está no desenvolvimento das competências e habilidades, preparando os educandos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, comportando um modelo pedagógico de contextualização e interdisciplinaridade. A seguir, no quadro 1, indicam-se os pressupostos do documento:

Quadro 1. Competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999).

CAMPOS	COMPETÊNCIAS
(1) Representação e comunicação	<p>Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.</p> <p>Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.</p>
	Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a

<p>(2) Investigação e compreensão</p>	<p>“visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.</p> <p>Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.</p> <p>Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.</p>
<p>(3) Contextualização sociocultural</p>	<p>Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.</p> <p>Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.</p>

Abaixo, elencam-se, de acordo com a seção “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” e o quadro de competências e habilidades para a Sociologia, temas e conteúdos conceituais privilegiados pelos PCNEM:

Quadro 2. Sugestões de conteúdos conceituais, temas e categorias das Ciências Sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸⁰ (Brasil, 1999)

Cidadania
Concentração / Exclusão / Estrutura
Cotidiano
Cultura
Diferenças étnicas e dos segmentos sociais
Diversidade
Estado
Estratificação social: castas, estamentos e classes sociais
Família
Identidade / Identidades sociais
Ideologia
Indústria Cultural
Instituição social
Marketing
Meios de Comunicação de Massa

⁸⁰ Na seção Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política, os PCNEM fazem um apanhado geral, por meio de dois textos, dividindo a discussão em dois tópicos: *Por que ensinar Ciências Sociais* e *O que e como ensinar Ciências Sociais*. A partir da leitura do documento fez-se a listagem dos conceitos sugeridos pelo documento enquanto proposta curricular.

Movimentos sociais
Mundo do trabalho
Normas e Padrões
Observação participante
Poder / política
Processos Sociais – Manutenção da Ordem / Mudança Social
Senso comum
Sistemas sociais
Socialização / Socialização total
Teorias da Ciências Sociais

Como se destacou nos quadros acima, os PCNEM trazem um conjunto de teorias e conceitos, expostos de maneira desorganizada e sem relações entre si. Todavia, por si mesmo, já definem um programa de estudos para a disciplina. Não se trata, mesmo para o docente de Sociologia, de um texto simples e auxiliar em suas tarefas. O documento não enfrenta o desafio de propor um conjunto de conteúdos conceituais e estratégias de ensino para abordá-los. Não há problematização da transposição didática e o professor fica sem referências na tarefa de trabalhar os conhecimentos das Ciências Sociais.

Os PCNEM adotam um caminho que percorre a adoção de categorias e conceitos de várias correntes das Ciências Sociais. De alguma forma, há riscos nesse modelo no sentido de que a disciplina se ampare majoritariamente em conceitos e não do desenvolvimento de “modos de abordagem” (SARANDY, 2011, p. 74). A linguagem dos Parâmetros é complexa, e não contribui, como afirmam Moraes *et al* (2004), com o professor e sua formação precária. Portanto, da forma como as sugestões curriculares estão norteadas, corre-se o risco de que as aulas se resumam a nichos, categorias e conceitos excessivamente teóricos e deslocados da realidade do educando, contradizendo a tessitura do enfoque prático e cotidiano proposto tanto pelos DCNEM quanto pelos princípios basilares dos PCNEM. Dessa forma, os críticos do documento assinalam:

O domínio de conceitos é importante como domínio de uma linguagem e a linguagem é a mais importante forma de mediação entre homem e o mundo, entendido como relações sociais, cultura e poder. O professor de Sociologia é, de certa forma, um tradutor que ajuda os alunos a dominarem esse instrumental como forma de autoconhecimento e de conhecimento sobre o mundo que o cerca. Mas não se trata de dominar os conceitos abstrata e isoladamente. Os conhecimentos das Ciências Sociais, como de qualquer outra forma de saber, não se reduzem à forma de um dicionário, pois constituem, antes de tudo, um discurso, mas um discurso sobre o mundo que inclui a si mesmo como coisa do mundo, isto é, ciência e consciência (MORAES ET AL, 2004, p. 357-358).

3.3.2 A revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais: os PCN+ Ensino Médio

Em 2002 foi lançada uma edição complementar aos PCNEM que foi nomeada de PCN+, procurando esclarecer alguns pontos e tratar de dúvidas relativas ao documento anterior⁸¹. Os PCN+ organizam as disciplinas através de “conceitos estruturadores”, articulando “competências e conceitos dos quais emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 13). O diferencial em relação aos PCNEM seria a introdução dos conceitos estruturadores para desenvolver as competências⁸², contudo, continua a considerar a interdisciplinaridade como fundamental para o processo educativo.

De acordo com os PCN+, interdisciplinaridade não é projeto curricular. Ela, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas, deve buscar unidade em termos de prática docente, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. A prática docente dentro da escola deve ser comum a todos, voltada para a construção de conhecimento e de autonomia intelectual por parte dos alunos:

Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, p. 21).

Outro destaque dos PCN atualizados é a menção à forma como o professor deve encaminhar o trabalho docente. Destaca-se a importância da postura de mediador do educador e, nessa medida, se sugere a fuga das aulas expositivas ou discursivas, uma vez que o entendimento é que os conteúdos programáticos não devem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para os alunos construírem conhecimentos. Sem sugestões para tal, podemos advertir que o documento valoriza o papel docente, porém

⁸¹ O coordenador da área de Ciências Humanas dos PCN + foi o historiador Léo Stampacchio e a elaboração geral e de disciplinas ficaram a cargo de Álvaro José de Souza (Geografia), Denise Mattos Mariano (História), Maria Lúcia de Arruda Aranha (Filosofia) e Paulo Márcio Klein (Sociologia).

⁸² São mantidas as mesmas estruturas dos PCNEM para as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia, conforme consta no quadro 1.

interfere de alguma forma em sua atuação sem apresentar maiores propostas condizentes com o encaminhamento.

Os conceitos estruturadores dos PCN+ para a disciplina de Sociologia giram em torno de três sugestões: cidadania, trabalho e cultura. Conforme enfatiza o documento:

(...) esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que frequenta a escola (BRASIL, 2002, p. 88-89)

Pode-se sustentar que os conceitos são importantes para o estímulo ao debate e à compreensão da sociedade, mas a impressão que os novos PCN deixa é de maior restrição ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, do ponto de vista curricular.

Como fora mencionado em relação aos primeiros PCN, os atuais permanecem sem dialogar com a escola, seus problemas e sua realidade. Ainda, corroborando destaque anterior, os PCN+ trazem a Sociologia como uma disciplina autônoma a partir de seus programas e conceitos estruturadores, enquanto sua presença não é obrigatória nos currículos⁸³.

No quadro 3 menciona-se a composição curricular para a Sociologia proposta pelos PCN+. A partir das sugestões conceituais o documento apresenta temas e subtemas a serem trabalhados na escola média.

Quadro 3. Conteúdos conceituais a serem desenvolvidos na disciplina de Sociologia, segundo o PCN + ensino médio (Brasil, 2002).

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Indivíduo e sociedade	As Ciências Sociais e o cotidiano.	As relações indivíduo e sociedade. Sociedade, comunidades e grupos.
	Sociologia como ciência da sociedade.	Conhecimento científico x senso comum. Ciência e educação.
	As instituições sociais e o processo de socialização.	Família, escola, igreja e justiça. Socialização e outros processos sociais. As estruturas políticas.

⁸³ Como mencionado no Capítulo 2, um ano antes da publicação dos PCN+, o presidente da República vetou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na escola média.

	Mudança social e cidadania.	Democracia Participativa.
Cultura e Sociedade	Cultura e Sociedade. Culturas erudita, popular e indústria cultural. Cultura e Contracultura. Consumo, alienação e cidadania.	Cultura e ideologia. Valores culturais brasileiros. As relações entre cultura erudita e popular. A indústria cultural no Brasil. Relações entre educação e cultura. Os movimentos de contracultura. Relações entre consumo e alienação.
Trabalho e Sociedade	A organização do trabalho O trabalho e as desigualdades sociais. O trabalho e o lazer. Trabalho e mobilidade social.	Os modos de produção ao longo da história. O trabalho no Brasil. As formas de desigualdades. As desigualdades no Brasil. O trabalho nas sociedades utópicas. Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial. Mercado de trabalho, emprego e desemprego. Profissionalização e ascensão social.
Política e Sociedade	Política e relações de poder. Política e Estado. Política e Movimentos Sociais. Política e Cidadania.	As relações de poder no cotidiano. A importância das ações políticas. As diferentes formas de Estado. O Estado Brasileiro e os regimes políticos. Mudanças sociais, reforma e revolução. Movimentos sociais no Brasil. Legitimidade de poder e democracia. Formas de participação e direitos do cidadão.

O documento aponta alguns caminhos entre a seleção dos conteúdos e a forma como eles devem ser desenvolvidos nas escolas. A prática deve ser acompanhada dos conceitos e teorias. Assim, diferente do documento anterior, os autores do PCN+ demonstram uma preocupação em apresentar quais conceitos referentes às ciências foram selecionados para o desenvolvimento nas escolas. Cada ciência possui quadros

conceituais e competências que lhe conferem identidade. Para isso o documento tenta, mesmo que de forma parcial, e, portanto, incompleta, (BRASIL, 2002, p. 24) identificar as peculiaridades conceituais de cada ciência, a partir das competências de representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural retomando as premissas dos PCNEM de 1999.

Precedentemente, o documento compunha-se de um texto único com os conceitos em negrito para ressaltar a importância de sua presença no currículo da Sociologia. No PCN+, há o desenvolvimento de um texto enfatizando positivamente os conteúdos e a importância de compreender cada um deles para a formação da consciência crítica responsável pela formação cidadã do jovem, elaborando uma justificativa para as escolhas das temáticas e a forma como deve ser desenvolvida cada competência e habilidade da disciplina já apontada no documento anterior.

Se comparados com o PCNEM de 1999, não há grandes diferenças nas propostas e justificativas para a ciência. O que se pode perceber, ao analisar o documento, é uma maior preocupação em esclarecer os conceitos que nortearam as escolhas feitas pelos seus autores para selecionar os conteúdos sociológicos. Os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura norteiam a base curricular das Ciências Sociais, no entanto, o ensino da disciplina deve ir para além dessas três linhas de orientação para que não se limite o trabalho do docente. Assim, parece haver uma configuração mais limitada para o ensino da Sociologia.

3.3.3 As Orientações Curriculares: caminho para legitimação, disciplinarização e cientificação escolar da Sociologia

O governo federal instituiu um debate a partir de 2004 com o objetivo de reestruturar os currículos e aproximá-los da necessidade de professores e do cotidiano escolar. Com isso, o Ministério da Educação realizou seminários regionais⁸⁴ em todo o país, voltados para as dificuldades da prática docente e a atualidade dos PCNEM. O resultado das discussões deu origem às Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

⁸⁴ Foram realizados cinco seminários regionais em Florianópolis, Cuiabá, Manaus, João Pessoa e Vitória – e um nacional, em Brasília com a participação de equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e professores universitários (LOPES, 2006, p. 142).

publicação com tiragem de 200.000 exemplares, demarcando o ensino de todas as disciplinas desse nível escolar.

Indicando alguns importantes problemas enfrentados pela escola na construção de um currículo para a Sociologia, o documento apresenta uma crítica aos PCNEM⁸⁵. Apesar de ter sido escrito antes da obrigatoriedade da disciplina, as orientações fazem uma incisiva defesa da sua existência, considerando um equívoco o ensino dos conteúdos sociológicos ser de responsabilidade de outras áreas:

Por isso, muitas vezes (...) se pensa que os conhecimentos da Sociologia possam ser tratados pelas outras disciplinas de modo interdisciplinar, isso pode constituir um equívoco. Em parte, esse equívoco se deve a uma tendência de reduzir um conhecimento a outro, fato já denunciado por Durkheim (BRASIL, 2006, p.111).

Desse modo, a edificação das OCEM é organizada (diferente da construção das DCNEM, PCNEM e PCN+) a partir da colaboração de pesquisadores de diversas universidades e professores da rede pública de ensino. De acordo com o documento:

Para dar partida a essa tarefa, constituiu-se um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre os conteúdos de ensino médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo. A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 8).

As OCEM de Sociologia foram elaboradas por três professores universitários das áreas de Sociologia e Educação: Amaury César de Moraes⁸⁶, da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), Elisabeth Fonseca de Guimarães⁸⁷, da

⁸⁵ Segundo Alice Casemiro Lopes (2006, p. 149-150), especialista em análise de políticas curriculares, "(...) os documentos das orientações curriculares para o nível médio de ensino, variam entre apresentar: a) pequenos aperfeiçoamentos aos parâmetros já existentes, caso dos documentos de Química e Física, por vezes destacando a dificuldade de implantação, como no caso de Filosofia e Artes; b) novos parâmetros, como nos casos de História, Linguagens, Literatura e Matemática; c) questões para o debate sobre a produção de novos parâmetros, caso da Educação Física, da Biologia e da Geografia e d) crítica aos parâmetros, caso da Sociologia".

⁸⁶ Moraes é graduado em Ciências Sociais e Filosofia, Mestre em Ciência Política e Doutor em Educação. O autor leciona, dentre outras disciplinas, "Metodologia do Ensino de Ciências Sociais", sua produção bibliográfica inclui diversos artigos sobre o ensino de Sociologia, pareceres, publicações de orientação ao trabalho docente e material audiovisual.

⁸⁷ Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Educação. Coordena o Laboratório de ensino de Sociologia da Universidade Federal do Espírito Santo e possui diversos trabalhos sobre o ensino de Sociologia discutindo recursos, materiais didáticos, formação de professores, implementação da Sociologia como disciplina na escola média e sua presença nos exames vestibulares para acesso às instituições de ensino superior.

Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e Nelson Dácio Tomazi⁸⁸, professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais da UEL (Universidade Estadual de Londrina) e contou com três leitores críticos⁸⁹. De acordo com os autores, o documento tinha como foco oferecer alternativas ao debate e a proposta deveria nascer da prática dos professores, envolvendo não só as aulas, mas também a construção do saber sobre o ensino de Sociologia. Nas palavras de Moraes *et al.*:

Para tanto, as teorias de ensino, as pesquisas sobre o ensino, a atualização dos debates teóricos do campo das Ciências Sociais, presença das entidades da área [SBS, ANPOCS, FNSB, sindicatos e associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos], os eventos [Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários, Oficinas] patrocinados por essas entidades, bem como pelos sindicatos de professores devem contribuir decisivamente para a construção das propostas curriculares (2004, p. 358).

Destacou-se, no segundo capítulo, a questão da disputa entre o *campo* acadêmico e escolar da Sociologia e os lugares por ela ocupados (BOURDIEU, 1996) em seu decurso de institucionalização. É interessante observar, no que diz respeito à noção de campo, a configuração de um processo de disputas e conflitos por diferentes projetos e modelos curriculares dimensionados pelos agentes inseridos e atuantes no campo da disciplina. Estes, através de um jogo de forças e movimentações no campo para ocupar posições, discorrem sobre o que deve ou não regular o saber escolar compondo, dessa forma, arenas de luta e conquista de posições.

De um lado, PCNEM e PCN+, disputam um modelo de flexibilização curricular ancorado nos processos cognitivos e de apreensão do saber por meio das habilidades e competências (num contexto de inexistência de sua obrigatoriedade na escola média) e, de outro, as OCEM demandam uma construção típica disciplinar, dialogando com a especificidade dos conteúdos das Ciências Sociais, invocando sua imprescindibilidade nos bancos escolares. Cada documento, a seu modo, abarca um padrão de currículo que é fruto de arbitragem e competição por espaço no campo social e que também decorre da ação política produzida por agentes e suas trajetórias situadas histórica e

⁸⁸ Licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em História. O autor destaca-se pelo desenvolvimento de manuais didáticos direcionados à formação de alunos do ensino médio, de material audiovisual voltado para professores, além de artigos e livros sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica.

⁸⁹ Os leitores críticos das OCEM Sociologia foram: Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), Doutora em Sociologia; Pedro Conteratto (UEL), Mestre em Sociologia e Pedro Tomaz de Oliveira Neto (UnB) Historiador e especialista em Ciência Política.

politicamente. Assim, define-se de maneira básica o que aprender na disciplina de Sociologia, e o referencial de campo de Pierre Bourdieu (1996) fundamenta esta dimensão.

Segundo Silva (2007), as OCEM inauguram um novo ciclo no que diz respeito à construção de uma compreensão mais ampla sobre o processo de inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. De acordo com a autora, a partir deste documento demonstra-se “(...) um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de sociologia” (p. 419). Os autores das OCEM defenderam

(...) que a sociologia fosse compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas, ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no Ensino Médio nos próximos anos (SILVA, 2007, p. 419).

Assim, o documento pretende ser um mapa, uma proposta de trabalho para orientar o trabalho docente, ao contrário de um programa fechado ou rígido, dando plena importância à consolidação da disciplina de Sociologia:

Esta proposta apresenta-se como mais um passo num processo que, espera-se, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio (...). Assim, o que se oferece é um ponto de partida, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e de sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca dos recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar as propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores (BRASIL, 2006, p. 25).

As disciplinas são colocadas em lugar central nos currículos como forma de buscar os objetivos propostos na LDB para a educação. Apesar das semelhanças em sua estrutura, as OCEM, diferente dos PCN, envolvem-se mais na reflexão sobre o conteúdo do currículo escolar do que a forma que ele deve ter, sendo assim, um “(...) material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e cada disciplina em particular” (BRASIL, 2006, p. 9). Portanto, há maior valorização disciplinar na medida em que as OCEM consideram os conhecimentos científicos

indispensáveis na construção do saber escolar, acentuando seu caráter disciplinar e científico, pensando nas disciplinas escolares no Ensino Médio como:

(...) a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais. Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender “noções” ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca dos fenômenos naturais ou culturais (BRASIL, 2006, p. 07).

Dessa forma, a construção destas Orientações, de acordo com um dos organizadores do documento, o professor Nelson Dácio Tomazi, em entrevista à Revista Cronos “(...) tem uma grande importância na medida em que procuram dar pistas de como trabalhar em sala de aula com o conteúdo das ciências sociais para o ensino médio” (TOMAZI, 2007, p. 593).

O documento prioriza, em sua introdução, o histórico do ensino de Sociologia no Brasil, destacando suas reformas e as consequências das idas e vindas da disciplina no Ensino Médio. Posteriormente, trata dos objetivos do ensino de Sociologia e sua importância para a formação do educando na educação básica. Seu principal papel seria o de aproximar o jovem, a partir da linguagem da Sociologia e através dos debates sobre temas fundamentais (sejam tradicionais ou contemporâneos), oferecendo aos alunos informações próprias das ciências sociais para enriquecer sua visão de mundo, economia, sociedade, política, etc. (BRASIL, 2006).

As OCEM apresentam um posicionamento mais claro acerca da finalidade da Sociologia na educação básica, apontando para o fato de que ela busca estranhar e desnaturalizar a realidade social, e assim, estes seriam os princípios epistemológicos do documento, distanciando-se de uma redução da finalidade da disciplina relegada a um “clichê”, qual seja, “o de preparar para a cidadania”, ainda que não se negue tal aspecto (OLIVEIRA, 2013). Segundo Tomazi (2007), as OCEM partem de

(...) dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o ensino de Sociologia no ensino médio: o *estranhamento* e a *desnaturalização*. Se o primeiro é um elemento presente em todo o discurso científico, o segundo está mais ligado às ciências humanas (p. 592, grifos do autor).

As OCEM indicam como papel da disciplina, além da contribuição na formação crítica e da cidadania, o desenvolvimento do estranhamento e desnaturalização da realidade social, que requerem reflexão acerca dos contextos, condicionantes sociais, culturais e biografias individuais. De acordo com o documento, o estranhamento seria, de maneira geral, colocar em evidência fatos cotidianos e interpretá-los como objetos de estudo sociológicos, compreendendo suas causas, regularidades e como estes influenciam os indivíduos. A desnaturalização expressa a compreensão das regras, normas, valores e instituições sociais em seu processo histórico e dinâmico.

Carvalho Filho (2014) discorre sobre os princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia como ciência compreensiva e explicativa:

O estranhamento (...) significa admiração, espanto, a primeira condição para se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma? Essa postura suscita explicação, e a busca da explicação possibilita consequentemente a desnaturalização do mundo das coisas (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72).

Com isso, consoante ao destacado anteriormente, o documento reforça a importância da autonomia da Sociologia enquanto disciplina, pois há limites entre as diferentes ciências de uma mesma área e cada uma delas possui especificidades e particularidades que devem ser consideradas. Há que se ressaltar que o documento empreende uma forte crítica ao discurso pedagógico das competências que enfatiza a interdisciplinaridade conforme preconizam as DCNEM e reproduz-se nos Parâmetros Curriculares de 1999 e 2002.

As OCEM não apresentam uma proposta de currículo pronta e fechada, mas sugerem alguns tipos de abordagem⁹⁰ a partir de três recortes: temas, teorias e conteúdos. Apontam-se, comparados aos documentos anteriores, avanços em termos de concepção pedagógica no que diz respeito à disciplina, indicando que o conteúdo para o Ensino Médio pode ser organizado conforme os recortes propostos. O papel do professor seria a mediação entre a linguagem acadêmica e aquela acessível aos alunos. Os recortes devem ser trabalhados de forma articulada, servindo aos objetivos do ensino

⁹⁰ Os autores das OCEM destacam que existe, no caso da Sociologia, uma falta de metodologias e conteúdo para seu ensino. Há uma ressalva para a aparente desvantagem por não possuir um currículo unânime, que pode trazer problemas e questionamentos, além de prejudicar a legitimidade da disciplina, porém apresenta vantagens na medida em que a não existência de um conteúdo fixo dá maior liberdade ao professor (BRASIL, 2006).

das ciências sociais no Ensino Médio. Amplia-se, dessa maneira, o leque de possibilidades de realização do trabalho didático-pedagógico entre docentes e discentes.

A concepção de currículo segundo as OCEM “(...) deve ser entendida como expressão de uma política na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p. 8). Com isso, o documento amplia a concepção das DCNEM e PCNEM. Destarte, os autores do documento abordam a questão dos conteúdos não pela construção de uma proposta de programa ou matriz curricular, mas, sugerem uma análise das possibilidades de recortes metodológicos de conteúdos disciplinares conforme mencionado. De acordo com as OCEM “(...) diferentemente das outras disciplinas escolares, a Sociologia não chegou a um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (BRASIL, 2006, p. 115).

O documento recebeu, dentre outras⁹¹ críticas, o suposto caráter de “flexibilização” que, no caso, atribui-se à ausência de um programa disciplinar (GOMES, 2007). Conforme destaca Moraes, há dificuldades em compreender qualquer tipo de flexibilização das OCEM, na medida em que jamais houve uma proposta de ensino de Sociologia reconhecida nacionalmente e isso pode ser atribuído à intermitência característica da história da disciplina de forma que não havia o que flexibilizar (MORAES, 2003; MORAES *et al*, 2004; MORAES, 2014). Conforme se assinala nas OCEM:

Visa-se com esta proposta a evitar os efeitos negativos que poderiam advir da apresentação de um programa ou lista de conteúdos para a disciplina, quer pelo caráter oficial que pudesse assumir e então ser entendido como obrigatório, aceito ou rejeitado por ser oficial, quer pela supressão da liberdade e pelo exercício da criatividade que os professores devem manter e que seriam importantes para a consolidação da disciplina, tendo em vista a variedade de experiências de ensino que se pode produzir. Por esses motivos, esta proposta apresenta-se como mais um passo no processo que, se espera, seja de consolidação definitiva da presença da disciplina no currículo do ensino médio, processo descrito na primeira parte desta exposição, que continua com ela e segue com os próprios professores (BRASIL, 2006, p. 131).

A partir do desenvolvimento dos temas, teorias e conceitos, os autores sugerem atividades como exemplos a serem seguidos pelo professor de acordo com suas ideias,

⁹¹ Sobre o assunto consultar: Gomes, 2007; Oliveira, 2011 e Moraes, 2014.

experiência e criatividade. Outro ponto abordado nas OCEM é a importância da pesquisa como recurso didático na relação dos educandos com a Sociologia.

O documento reafirma, conforme se consignou acima, seu caráter sugestivo, sem possuir a função de um programa oficial ou obrigatório, tendo como objetivo manter e estimular a liberdade e a criatividade do professor. Destaca ainda uma expectativa de consolidar o ensino de Sociologia no Ensino Médio, levando-se em conta o avanço das pesquisas nas áreas e a constante luta pela permanência da disciplina nas escolas brasileiras (BRASIL, 2006).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de maneira distinta das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares, trazem um olhar mais detido para a realidade escolar (focando-se no papel do aluno e do professor), promovem o estímulo à reflexão acerca dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, levando em consideração sua intermitência na educação básica e as limitações a ela impostas, defendendo o ensino das Ciências Sociais, não só voltados ao exercício da cidadania, mas à formação crítica do indivíduo. Como destaca Tomazi (2007), as OCEM não tinham como intenção ser uma “*camisa de força*” curricular, mas, um estímulo à criatividade do professor, sugerindo formas e conteúdos a serem adequados à realidade escolar.

Deve-se reconhecer que as OCEM constituíram um avanço em relação aos documentos anteriores, dado que o documento provoca um debate importante sobre a Sociologia escolar: a pesquisa e a produção no âmbito da metodologia e dos recursos didático (OLIVEIRA, 2011). No entanto, é preciso considerar que enquanto documento oficial liga-se, como os demais, à estrutura burocrática estatal e como se ressalta nas próprias OCEM, estão no patamar de orientações, isto é, indicações e sugestões do que pode ser ensinado.

Porém, ao visualizar-se o campo da recontextualização oficial (BERNSTEIN, 1996), os modelos curriculares propostos e os agentes envolvidos em seu processo, é importante destacar que, dos PCNEM, PCN+ até à realização das OCEM evidenciou-se a presença, nos primeiros documentos, do corpo burocrático e de técnicos ligados ao Ministério da Educação, denotando-se uma presença tímida de profissionais ligados às Ciências Sociais. Ao mesmo tempo, o projeto curricular da Sociologia associou-se ao ideário neoliberal das competências e habilidades, atrelando-se à ênfase na flexibilização e contextualização, embora dando espaço para o saber sociológico sobre o

que ensinar. Na elaboração das Orientações Curriculares, os profissionais ligados à área tiveram maior protagonismo e deram legitimidade à Sociologia Escolar, delineando-a enquanto disciplina científica e autônoma. O momento da confecção dos documentos também denota diferentes orientações políticas governamentais conforme destaque e, com isso, delineiam-se projetos e leituras educacionais posicionadas em díspares esferas ideológicas a partir do ano de 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva e mudanças dos ministros que assumem a pasta da Educação⁹², estando à sua frente, quando da publicação das OCEM, em 2006 o ministro Fernando Haddad.

No quadro 4 seguem as propostas de ensino de Sociologia consignadas pelas Orientações:

Quadro 4. Conteúdos conceituais, temáticos e teóricos citados nas Orientações Curriculares como exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidas na disciplina de Sociologia, a partir de possíveis “recortes” (Brasil, 2006).

RECORTES POSSÍVEIS	EXEMPLOS DE CONTEÚDOS
Conceitos	Ideologia. Indivíduo. Sociedade. Trabalho. Produção. Classe social. Poder. Dominação. Cultura. Mudança social.
Temas	Violência. Globalização. Questão racial. Etnocentrismo. Preconceito. Sexualidade. Gênero. Meio ambiente. Cidadania. Direitos humanos. Religião e religiosidade. Movimentos sociais. Meios de comunicação de massa.
Teorias	Funcionalista. Marxista. Compreensiva. Fenomenológica. Estruturalista. Dialética.

⁹² Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012).

As OCEM em relação à Sociologia, mesmo ao apresentar os conteúdos como uma proposta de trabalho e não como um programa fechado, representam sentidos, concepções e funcionalidades que constituem os campos curriculares (CASÃO e QUINTANEIRO, 2007; SILVA, 2007).

A sugestão curricular proposta pelas Orientações Curriculares tem como suporte o recorte temático, conceitual e teórico. O tripé recomendado apresenta uma análise de possíveis contornos programáticos, metodologias e recursos didáticos, colocados como mutuamente referentes na relação com o contexto social dos educandos e na problematização da realidade.

Isto posto, mesmo que a ênfase dos autores do documento recaia sobre o plano sugestivo, e não de um programa fechado para o ensino de Sociologia, compreende-se que, diferentemente dos anteriores, há maior precisão na forma como as Ciências Sociais podem ser abordadas em salas de aula a partir das categorias sugeridas dentro das três configurações de articulação entre si. Fica evidente que, em relação aos PCNEM e PCN+, há diferenças no que tange aos objetivos e ênfase dos conhecimentos das Ciências Sociais/Sociologia. Os recortes apresentados atendem a dimensões diferenciadas que o ensino da disciplina na escola média deve abarcar: as teorias, compreendendo o aspecto explicativo/compreensivo; os conceitos, a dimensão linguístico-discursiva; e os temas, a dimensão empírico-concreta (BRASIL, 2006). Há um modelo programático mais robusto e diversificado quanto ao que ensinar na disciplina.

3.3.4 Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e currículo

Conforme se destacou no início do capítulo, o objetivo desta pesquisa foi traçar um panorama histórico e contextualizado das contribuições, via documentos oficiais para se pensar no currículo de Sociologia sugerido em relação à escola média. Considera-se, para o presente trabalho, que os Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹³ apresentam no que diz respeito às Ciências Sociais, um conjunto de

⁹³ Nesta seção faremos menção especificamente aos Editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sem pormenorizar informações, contextualização e a história do PNLD uma vez que o capítulo quatro contemplará o histórico do programa, além dos livros didáticos escolhidos para a disciplina de Sociologia.

categorias e pressupostos que delinham o que o documento compreende por conteúdos fundamentais que precisam constar nos livros didáticos a serem escolhidos para se distribuir nas escolas do país.

Com o retorno da obrigatoriedade da disciplina por força de lei federal em 2008, a Sociologia passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2012 e, em 2015, novamente a disciplina fez parte do rol de disciplinas constantes do programa.

A elaboração do Edital que contempla a Sociologia teve início em 2009 com a participação da Comissão Técnica e a equipe da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologia para a Educação Básica do MEC. Definiram-se os princípios e critérios gerais de avaliação das obras em seus aspectos legais, físicos, editoriais e teórico-metodológico, a fim de se assegurar a qualidade daquelas aprovadas. Os princípios e critérios específicos de cada componente curricular foram formulados a partir de discussões por área.

O Edital⁹⁴ trata-se de uma convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Ensino Médio, elaborada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fazendo saber aos interessados “(...) que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as **inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio**” (Edital PNLD, 2012, p. 01, grifos do documento).

No Edital constam os objetos, prazos, caracterização das obras didáticas, condições de participação e os procedimentos para as inscrições das obras. O documento pontua o processo de avaliação e seleção das obras, a acessibilidade (educação com vistas à educação especial), o processo de habilitação, a aquisição, produção e entrega, além de possuir anexos relativos à estrutura editorial das obras didáticas a serem entregues (Anexo I do Edital).

No Anexo II constam as especificações técnicas para a produção das obras didáticas enquanto o Anexo III versa sobre os princípios e critérios para a avaliação das obras didáticas destinadas ao Ensino Médio. Neste anexo estão as categorias que

⁹⁴ O Edital 2012 tem 51 páginas e o Edital 2015 tem 81 páginas. Ver: Edital PNLD, 2012 e 2015.

deverão ser apresentadas para favorecer o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais (Antropologia cultural, Ciência Política e Sociologia), conforme consta no quadro 5. Há ainda mais doze anexos presentes no documento (o Edital PNLD de 2012 tem onze anexos e o Edital PNLD de 2015 tem doze anexos).⁹⁵

Abaixo, segue o destaque das onze categorias elencadas tanto pelo Edital do PNLD de 2012, quanto o de 2015.

Quadro 5. Edital PNLD 2012 e 2015

Ciências Sociais – Três áreas: Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia.
Tratamento conceitual e teórico aos temas. Temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais. Conceitos/Teorias: ferramenta para a análise do mundo social.
Categorias:
Classes sociais
Cultura
Dominação
Estado
Etnocentrismo
Identidade social
Ideologia
Instituições sociais
Poder
Socialização
Sociedade

As categorias mencionadas como proposta curricular no Edital do PNLD para a disciplina de Sociologia comportam conceitos e teorias das Ciências Sociais como ferramenta para a análise do mundo social, que o documento julga fundamentais constar nos livros didáticos a serem avaliados. Embora elencando um número reduzido de

⁹⁵ Anexo IV. Modelo de Declaração de Edição; Anexo V. Modelo de Declaração de Originalidade; Anexo VI. Modelo de Declaração de Primeira Avaliação; Anexo VII. Modelo de Declaração de Reinscrição; Anexo VIII. Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da Obra/Objetos Educacionais Digitais; Anexo IX. Modelo de Ficha de Correção da Coleção (Edital PNLD, 2012) e Modelo de Ficha de Correção da Obra/Objeto Educacionais Digitais (Edital PNLD, 2015); Anexo X. Documentos necessários ao Processo de Habilitação (Edital PNLD, 2012) e Processo de Avaliação (Edital PNLD, 2015), Anexo XI. Modelo de Declaração de Titularidade de Direito Patrimonial; Anexo XII. Formulário de Habilitação (somente no Edital PNLD 2015).

categorias, elas abarcam as três áreas das Ciências Sociais, no entanto, há priorização da Sociologia em detrimento da Ciência Política e Antropologia Cultural.

De certa maneira, o Edital do PNL D não deixa de se amparar nas propostas curriculares presentes nos documentos oficiais que versam sobre os conteúdos de Sociologia para a escola média (PCNEM, PCN+ e OCEM), configurando um novo texto curricular recontextualizado pela esfera governamental (BERNSTEIN, 1996), destacando a importância do tratamento conceitual e teórico dos temas, assinalando a referência a temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais. Lopes (2006) ressalta que:

Particularmente, no Brasil, são mantidas as diretrizes curriculares nacionais: parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem como referências curriculares para muitos dos editais publicados pelo Ministério da Educação; vem sendo desenvolvido um sistema de avaliação dos livros didáticos de nível médio com base nos PCN. No que diz respeito ao ensino médio, foco de minhas pesquisas nos últimos anos, a proposta dos PCN está sendo ampliada ou, ao menos, redefinida (LOPES, 2006, p. 141).

Dessa forma, os editais do PNL D se transformam em currículo imposto na medida em que estabelecem diferentes pontos e exigências, além de um conteúdo obrigatório que pode engessar a autoria dos livros didáticos e suas particularidades.

3.4 Documentos oficiais e o patamar curricular da Sociologia

Procurou-se delinear neste capítulo, o cenário curricular proposto pela documentação oficial que versa sobre a Sociologia na escola média. Para isso, dimensionou-se esta etapa de ensino e os seus desafios contemporâneos. Ressaltou-se a importância do currículo no âmbito escolar e os papéis aos quais ele se destina. O esforço do texto foi trazer um panorama geral do que se pensa serem os conteúdos essenciais a se trabalhar em sala de aula pelo professor e professora da disciplina de Sociologia na ótica que configura o campo da recontextualização oficial, conforme os preceitos teóricos de Basil Bernstein (1996). Assim, visualizaram-se as realocações e ressignificações que sofreram os textos curriculares propostos para o ensino das Ciências Sociais no âmbito da educação básica.

Elencar os conteúdos programáticos, principalmente aqueles provindos das fontes governamentais, requer, enquanto pesquisador, que se tenha um olhar para aquilo que é considerado ensinar pela via oficial. No entanto, a legislação consultada (PCNEM, PCN+ e OCEM) não é obrigatória e não tem força de lei e, apesar do caráter nacional, são princípios, parâmetros e orientações para o trabalho escolar que não possuem obrigatoriedade de implementação, sendo assim interpretados pelas redes de ensino. Além dos documentos citados, consideraram-se os Editais do PNLD uma nova modalidade - a partir de 2012 quando a Sociologia passa a fazer parte do programa - de currículo a ser considerado com a função de orientar os autores e editores de livros didáticos para o Ensino Médio quanto às categoriais que devem obrigatoriamente constar nos manuais a serem distribuídos nas escolas do país.

Acredita-se que este é um primeiro caminho de lapidação daquilo que se compreende por currículo, ainda mais em se tratando da Sociologia escolar. Como exposto no capítulo 2, a disciplina conta com uma não tradição e reinserção precária na educação básica e, seu quadro intermitente, tornou a tarefa de construção curricular mais laboriosa que as demais disciplinas constantes no Ensino Médio. Pode-se dizer que a tarefa da edificação do currículo de Sociologia tem a ver com os efeitos de seu isolamento científico dos bancos escolares. Nesse sentido, os documentos aqui destacados serão acionados no sentido de demonstrar tendências, diálogos ou convergências em relação aos modelos de currículos pressupostos pelos livros didáticos e pelo ENEM, objetos dos próximos capítulos.

A partir da análise dos documentos oficiais, chegou-se à conclusão que se pretendeu, de um lado, formar um estudante que demonstrasse e atingisse determinadas competências e habilidades no processo de aprendizagem com viés cognitivista, se tornasse um cidadão pleno, estando apto a lidar com processos de contextualização, ensino flexibilizado e fosse também preparado para o mercado de trabalho. Assim, PCNEM e PCN+ dimensionaram o universo curricular em que se insere a Sociologia sem obrigatoriedade no Ensino Médio.

Por outro lado, as OCEM - críticas em relação às competências e habilidades - trouxeram uma preocupação com a formação crítica do jovem estudante, ancorada no *estranhamento* e *desnaturalização* dos fenômenos sociais e centrada no papel autônomo e científico da Sociologia como disciplina na escola básica para proporcionar estas

finalidades e objetivos. O documento salienta a importância da articulação entre a linguagem sociológica e os saberes dos educandos como necessária para que esses repensem e recriem realidades por meio de conhecimentos e compreendam a linguagem sociológica inserindo-se em outros processos discursivos e interpretativos.

Ainda que se esteja tratando da base legal que orienta e dá parâmetros ao que deve ser ensinado na disciplina de Sociologia, deve-se compreender que, conforme assinalam Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 242), estamos diante de políticas curriculares que trazem em si marcas de sua singularidade, originadas por práticas, valores, intenções e concepções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no cenário educacional e social conforme se demonstrou, em cada documento analisado, o universo de agentes e protagonistas envolvidos em suas formulações.

A confecção de currículos por fontes oficiais inseriu-se no processo de disputa de forças, conflitos e jogos de poder (BOURDIEU, 1996) entre os agentes participantes e atuantes em sua formulação. A cada momento histórico e político seus propósitos e intenções foram demarcados por escolhas e tendências ideológicas ligadas aos diferentes governos que a lapidaram, influenciaram e inseriram seus principais atores na tarefa de ressignificar o currículo da Sociologia escolar. Destarte, não se pode deixar de destacar a natureza política que o currículo assume no campo das políticas públicas educacionais, centralizadas nos últimos anos. Ou seja, a disciplina de Sociologia está e esteve no centro de uma discussão de caráter político, onde os documentos oficiais engendram jogos de interesses e verdadeira colcha de retalhos.

No entanto, as políticas de currículo implicam considerar sua constituição para além dos movimentos verticalizados uma vez que, ao serem produzidos, mesclam diferentes marcas e perspectivas e assim, deve-se compreendê-las não apenas como produção governamental, mas também como produção de cultura, embate de sujeitos, formas de ver, concepções de conhecimento, entendimento e construção do mundo. Baseando-se na teoria de Bernstein (1996), compreendeu-se que as orientações curriculares nacionais são concernentes ao campo das recontextualizações do discurso oficial curricular, já que são produto de reinterpretações produzidas pelos agentes envolvidos em sua formulação, dando novas roupagens e relocando os correntes textos curriculares apresentados para a disciplina de Sociologia.

As próximas tarefas serão verificar o campo recontextualizador curricular da Sociologia em dois diferentes universos: o dos livros didáticos escolhidos pelo PNLD 2012/2015 e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo se destacou no presente trabalho, a disciplina encontra-se num patamar curricular diferenciado e assim, compreende-se que é fundamental verificar, analisar e interpretar a constituição e composição de currículo implementada por fontes extraoficiais e oficiais de avaliação institucional. Ambas as tarefas compõem os capítulos 4 e 5 desta tese

4. A dimensão curricular dos livros didáticos escolhidos pelo PNLD e a recontextualização das Ciências Sociais/Sociologia escolar

“Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro”.
(SILVA, 2009)

Após elucidar referências curriculares presentes nos documentos oficiais, este capítulo traz à tona as composições de novos conjuntos de rotinizadores do currículo de Sociologia: os livros didáticos escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015 como representativos do campo da recontextualização pedagógica. Tais documentos serão compreendidos, de acordo com o objetivo desta pesquisa, como parte do currículo de Sociologia em ação no campo da reprodução dos conhecimentos da área a serem apreendidos na escola média.

Conforme a teorização de Bernstein (1996, 2003), o discurso pedagógico é um princípio de apropriação de outros discursos, ou seja, é um discurso recontextualizador. A criação do discurso pedagógico a partir da recontextualização acontece sempre que há transferência de textos de um contexto a outro. O autor deixa claro que qualquer disciplina escolar é um discurso recontextualizado, pois foi deslocado de seu campo original de produção e houve uma seleção de conteúdos, uma calibragem da sequência e dos ritmos em que esses serão apresentados nos manuais didáticos. Com isso, as propostas curriculares (tanto do campo oficial, quanto do pedagógico) são sempre constituídas de recontextualizações. Neste processo, há inicialmente uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são transportados de um contexto de questões e de relações sociais para outro. A descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Conjuntamente há um reposicionamento e refocalização dos textos curriculares (BERNSTEIN, 1996; 2003).

Assim, o desafio deste capítulo é apreender e traçar um panorama dessa arena: os campos de recontextualização pedagógica presente nos materiais didáticos disponibilizados para as escolas do país. Dessa forma, os livros didáticos serão apresentados teoricamente em sua importância para o processo escolar enquanto mediador do conhecimento legítimo. Posteriormente, far-se-á breve exibição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no país enquanto política pública

curricular significativa, na medida em que os manuais são disponibilizados em massa para as escolas. A última seção reservará espaço para a apresentação, descrição e interpretação analítica dos livros didáticos de Sociologia escolhidos nos dois últimos PNLD: o de 2012 (dois manuais) e o de 2015 (seis manuais) visualizando-se as escolhas e caminhos temáticos das Ciências Sociais em cada um deles, além de aspectos ligados ao papel da Sociologia enquanto disciplina, sua importância e objetivos, a quem/que discente se destina o manual entre outras questões pertinentes ao universo do aprendizado curricular⁹⁶.

4.1 Os livros didáticos, o PNLD e a Sociologia: recontextualização curricular

O livro didático faz parte da construção curricular e, como tal, deve ser compreendido como uma composição sócio histórica idealizada por intenções, decisões e realidades provenientes de diferentes sujeitos e contextos. Deste modo, não pode ser considerado um elemento neutro ou de transmissão desinteressada do conhecimento (MOREIRA E TADEU, 2011).

Trata-se de produção didática cultural complexa (SILVA, 2011), resultado concreto de disputas relacionadas com as decisões e ações curriculares. Conforme assinala Goodson (1995), é um material que constitui um currículo escrito, proporcionando um testemunho e fonte documental. Com isso, o estudo e a compreensão desses materiais pode esclarecer como acontece a apropriação e a recontextualização dos diversos textos participantes desse processo de construção.

É importante ressaltar que o universo que permeia os livros didáticos é amplo, pois envolve uma rede de vínculos e relações: eles são objetos de políticas públicas (como o Programa Nacional do Livro Didático), atendem ao mercado editorial e com isso, são mercadorias⁹⁷, apresentam-se como instrumento de ensino e aprendizagem e também como produção intelectual.

⁹⁶ No anexo IV, ao final desta tese, apresenta-se uma síntese e compilação dos temas, teorias, conceitos e autores referenciados nos livros investigados.

⁹⁷ Simone Meucci (2014a, p. 211) destaca que em relação ao seu aspecto de mercadoria, o livro didático diferencia-se dos demais, especialmente pelas suas condições de produção, em particular nas grandes editoras onde há “(...) uma sofisticada divisão do trabalho que se impõe ao autor de livros didáticos, composta por revisores, pedagogos, ilustradores, diagramadores, diretores de arte, pareceristas, etc. Os livros didáticos são resultado de um trabalho coletivo e industrial (...)”.

Ao discutir a importância do livro didático, Dias e Abreu (2006, p. 306) salientam que o estudo sobre os mesmos “(...) é de fundamental importância, na medida em que esses textos influenciam mais os contextos escolares do que os próprios textos oficiais”. Em relação à Sociologia, reintroduzida na educação básica, tal fator deve ser considerado.

No entanto, ao centralizar-se o livro enquanto indutor curricular para a disciplina é importante ressaltar que na contemporaneidade, embora se trate de significativo instrumento e suporte para o aprendizado, os livros, em especial os didáticos, também ganham outra significação diante de novos modelos e propostas de aprendizagens como vídeo-aulas, canais educativos no Youtube, a expansão das redes sociais, aplicativos diversos e trabalhos acadêmicos que focam as experiências escolares (CORREIA LIMA, 2012) que questionam seu papel enquanto primordial na educação.

Em artigo discutindo a trajetória da Sociologia escolar, a professora (e executora das OCEM) Elisabeth da Fonseca Guimarães (2012) ressaltou que a Sociologia tinha poucas opções de livros didáticos. Segundo a autora, isto se deu em razão da intermitência da disciplina na escola média, mas também por conta da falta de comprometimento dos intelectuais das Ciências Sociais com a produção de material para a educação básica.

Guimarães (2012) argumenta que os autores têm grande dificuldade em traduzir os conteúdos das Ciências Sociais para uma linguagem apropriada aos estudantes do Ensino Médio, tornando os manuais reprodutores dos cursos de graduação, com linguagem excessivamente técnica e científica, de pouco acesso aos discentes dessa modalidade de ensino (MEUCCI, 2000; 2011; 2014; MORAES, 2015; SARANDY, 2004 e 2011). Conforme assinala a autora, isto acarretou consequências significativas para a área, na medida em que a incapacidade para a tradução do conhecimento sociológico relegou uma contribuição para a formação da atitude cívica e constituição de uma atitude política acerca de direitos e deveres do cidadão. Dessa forma, a mediação pedagógica foi ignorada pelos autores, ocasionando mais uma lacuna para a disciplina de Sociologia: poucas bases para o trabalho didático docente e baixa produção de materiais didáticos (GUIMARÃES, 2012).

Acredita-se que, mesmo ponderando os fatores dimensionados por Guimarães (2012) e ratificado por diversos estudiosos, tais como a intermitência da disciplina, a

dificuldade de comprometimento dos autores das Ciências Sociais/Sociologia e a linguagem acadêmica dos materiais disponíveis para o trabalho docente (SARANDY, 2011) - em virtude do retorno da obrigatoriedade - a sua introdução no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2012, traz um patamar mais diversificado de produção curricular e ampliação das possibilidades e discussões acerca do que se deve ensinar, tornando os manuais didáticos pontes curriculares para o trabalho docente. Em entrevista, Meucci (2013, p. 90) aponta a respeito do assunto que “(...) temos um aumento e uma substantiva diversificação na produção de livros didáticos de sociologia, com gêneros diversos que se inspiram em abordagens também diferentes”.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferta e avalia livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. Foi criado em 19 de agosto de 1985⁹⁸ por meio do Decreto nº 91.542 durante o governo de José Sarney (1985-1989), trazendo princípios inéditos⁹⁹ de aquisição e distribuição gratuita e universal de livros didáticos para as escolas do antigo primeiro grau (atuais Ensinos Fundamental I e II). Conforme a tese de Cassiano (2007, p. 20)

(...) mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente implicavam um projeto de nação a ser empreendido pela redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais (CASSIANO, 2007, p. 20).

Em 2003 o Programa foi ampliado para o Ensino Médio¹⁰⁰. O PNLD tem significativa relevância se observarmos a amplitude que assumem os programas de

⁹⁸ A relação oficial entre Estado e livro didático remonta na história recente ao final dos anos 1930, constituída no período do Estado Novo, num contexto de controle do governo Vargas sobre os livros didáticos e sujeitos envolvidos em sua circulação, produção e utilização. De acordo com Cassiano (2007), até 1985 houve variadas formas de intervenção e controle estatal sobre o livro didático brasileiro. Para os interesses desta pesquisa, abordar-se-á o período que concerne ao pós-1985.

⁹⁹ As alterações foram substanciais e se deram em três esferas: 1) o término da compra do livro descartável (que continha exercícios e espaço para resolução), tornando os livros não consumíveis (reutilizados); 2) escolha do livro didático feita pelo professor e 3) distribuição gratuita nas escolas públicas de 1º grau (CASSIANO, 2007, p. 27).

¹⁰⁰ Após a implantação do PNLD em 1985, houve uma segunda fase do programa envolvendo mais três programas do governo federal destinado à distribuição de livros didáticos: o PNLD (atingindo os segmentos de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries) para o Ensino Fundamental; o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) e o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos). Numa terceira fase, em 2010 são criados, por Decreto (nº. 7.084 de 27/01/2010) os Programas de Material Didático compostos por dois grandes programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (ZAMBOM e TERRAZZAN, 2012, p.02-03).

material didático na atualidade brasileira, aliás, o maior comprador de livros¹⁰¹ (CASSIANO, 2007). Trata-se então de um programa vinculado ao Ministério da Educação financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com recursos do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação, a fim de custear o trabalho pedagógico de professores por meio da distribuição de livros didáticos.

O Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático é o documento emitido pelo Ministério da Educação (MEC) que, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), expõe o regulamento e os critérios de avaliação para as inscrições ao processo de avaliação e seleção dos livros didáticos adequados aos alunos do Ensino Médio e a serem incluídos no Guia de Livros Didáticos.

O Guia de Livros Didáticos¹⁰² é a publicação que contém as resenhas, informações, avaliação e orientações dos livros selecionados para que os professores da rede pública possam fazer a escolha das obras. O Guia descreve o processo de seleção de livros, analisa os problemas específicos da disciplina apresentados pelos livros que foram excluídos, trata dos benefícios do livro didático e apresenta descrição das obras selecionadas para fundamentar a escolha dos docentes.

A disciplina de Sociologia foi incluída pela primeira vez no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012 com a aprovação de duas obras¹⁰³, embora com 14

¹⁰¹ Dados atualizados do FNDE informam os gastos com o último PNLD (2015):

Investimento: R\$ 1.135.255.882,00

Exemplares: 110.916.814

Escolas Beneficiadas: 78.052

Alunos Beneficiados: 28.550.837

(Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

Acesso em 01/03/2016).

¹⁰² A respeito da operacionalização do Guia para chegar aos professores, as ações desenvolvidas pelo FNDE e pelas Secretarias de Educação de Estados e Municípios concentram-se na publicação do Guia de Livros Didáticos (disponível também pela internet) pelo FNDE e os envia para as escolas (cópia impressa), bem como os documentos (carta-circular), informando senha e login para a efetivação da escolha dos livros pelos professores, fornecendo orientações para o registro da escolha das obras. Zambom e Terrazan (2012) tem interessante trabalho no sentido de elucidar o quão o processo de escolha do livro didático no ambiente escolar é permeado por desafios como a pouca divulgação dos livros por órgãos governamentais (nem todos os livros disponíveis chegam às mãos dos docentes), o protagonismo das editoras, prazos curtos para que a escolha dos livros possa ser feita de forma planejada por docentes, entre outros.

¹⁰³ As obras escolhidas no PNLD 2012 foram: 1) Nelson Dácio Tomazi. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2007 e 2) Helena Bomeny Garchet e Bianca Freire-Medeiros. Tempos Modernos,

livros inscritos no programa. Assim, o PNLD 2012¹⁰⁴ (triênio 2012-2013-2014) teve expressão especial para a área, pois foi a primeira vez, após a volta da obrigatoriedade da disciplina, que foram avaliados e posteriormente, distribuídos livros de Sociologia. A partir daí a área passa a fazer parte do rol de avaliação e escolha dos livros didáticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Tal decurso é expressivo na medida em que, ainda sem tempo suficiente para se consolidar enquanto disciplina escolar, a indicação e escolha das obras podem ser entendidas como outro momento de difusão e compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas relativos à disciplina, além da regulação da reforma curricular.

Na segunda edição do PNLD 2015¹⁰⁵ de Sociologia (triênio 2015-2016-2017) foram escolhidas seis obras¹⁰⁶ dos 13 livros indicados para avaliação. Conforme destaque do primeiro Guia de Livros Didáticos Sociologia de 2012, a importância deste material como suporte pedagógico:

São muitas as implicações do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no caso da Sociologia, ainda sem tempo suficiente para consolidar-se como disciplina escolar. Sabemos que o livro não deve se

tempos de Sociologia. São Paulo: FGV: Editora do Brasil, 2010. As duas obras foram novamente selecionadas no PNLD de 2015.

¹⁰⁴ Segundo dados do FNDE os gastos e quantidades de livros de Sociologia foram dimensionados da seguinte forma:

- Editora Saraiva – Sociologia para o Ensino Médio: R\$ 19.302.998,00 (Quantidade: 3.060.040)
- Editora do Brasil – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia: R\$ 12.727.756,00. (Quantidade: 1.345.709).

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em 01/03/2016.

¹⁰⁵ Segundo dados do FNDE os gastos e quantidades de livros de Sociologia foram dimensionados da seguinte forma:

- Editora Moderna – Sociologia em Movimento: R\$ 24.025,809,80 (Quantidade: 2.240.496)
- Editora Ática – Sociologia Hoje: R\$ 13.285.569,90 (Quantidade: 1.662.645)
- Editora Saraiva – Sociologia para o Ensino Médio: R\$ 11.912.496,54 (Quantidade: 1.250.718)
- Editora do Brasil – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia: R\$ 12.624.715,96 (Quantidade: 1.043.676)
- Editora Scipione – Sociologia: R\$ 7.722.085,52 (Quantidade: 917.432)
- Editora Imperial Novo Milênio – Sociologia para jovens do século XXI – R\$ 2.966.604,75 (Quantidade: 259.107).

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em 01/03/2016.

¹⁰⁶ Os livros escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para a disciplina de Sociologia foram: 1) Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. Sociologia Hoje. São Paulo: Ática, 2013; 2) Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim. Sociologia. São Paulo: Scipione, 2013; 3) Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa. Sociologia para jovens do século XXI. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013; 4) Vários autores. Sociologia em Movimento. São Paulo: Moderna, 2013, além das duas obras selecionadas no PNLD de 2012 (referenciadas em nota de rodapé anterior).

constituir no único material de ensino de sala de aula, mas pode ser uma referência capaz de estimular a curiosidade e o interesse para a discussão. Isso significa que é tarefa do professor/professora fazer do livro didático um aliado de sua prática pedagógica, adequando-o ao projeto político-pedagógico de sua escola, as suas necessidades, e a de seus alunos (Guia PNLD 2012, 2011, p. 07).

Destarte, a partir desse novo contexto, é possível identificar a participação de outros sujeitos no processo curricular: os autores de livros, as equipes de produção de material de apoio aos professores (confeção de manual do professor) e as instituições (editoras). Com isso, a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promove outro processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) dos textos curriculares oficiais, procedimento no qual os discursos são retirados de seu lugar de origem e são colocados em outros locais que possuem outras relações e sujeitos que influenciam a produção de novos significados para o currículo. Segundo Meucci (2014a):

A importância do PNLD e seu caráter inédito no campo da Sociologia nos fazem supor que os livros inscritos nesse processo são amostra significativa da produção de didáticos da disciplina em todo o Brasil no período de 2009 e 2010, imediatamente após a reintrodução da Sociologia no sistema escolar brasileiro (MEUCCI, 2014a, p. 210).

Assim, a Sociologia foi incluída pela primeira vez no programa em virtude da aprovação da Lei nº 11.684 de 2008. Além dos critérios de avaliação dos livros didáticos comuns a todas as áreas, foram também estabelecidos critérios específicos para a Sociologia, tais como: assegurar a presença das contribuições das três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); garantir as Ciências Sociais como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas; permitir que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social e servir como ferramenta de auxílio no trabalho docente, preservando sua autonomia (GUIA PNLD 2012, 2011, p. 08).

A partir da ficha de avaliação, os livros são apreciados pela comissão técnica e a coordenação de área com base no Edital, observando critérios gerais e específicos a serem analisados pelos pareceristas. No PNLD de 2012 a instituição executora deste processo foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os quatorze livros de Sociologia inscritos foram avaliados por um grupo de quatorze pareceristas, composto

por professores (do ensino superior e da educação básica) formados em Ciências Sociais, pertencentes a diversas instituições públicas de várias regiões do país, dando conta de contemplar as diferentes realidades de ensino e da formação do docente de Sociologia. No PNLD de 2015 a instituição executora foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os critérios de seleção dos avaliadores seguiram o mesmo conjunto de escolhas do PNLD de 2012.

Mantendo similaridade com os critérios específicos exigidos para a área de Sociologia, o PNLD concatenou e sintetizou importantes princípios a serem observados: a interdisciplinaridade das Ciências Sociais; o rigor teórico e conceitual; a mediação didática; a apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno e a autonomia do trabalho pedagógico do professor (GUIA PNLD 2015, 2014, p. 08). Na edição de 2015, houve a inscrição também de livros digitais, além dos livros impressos (10 foram apresentados e 04 aprovados). A equipe de avaliação contou com 26 membros que tiveram a responsabilidade de avaliar os livros didáticos tanto impressos, quanto digitais.

Comparado ao PNLD de 2012, no ano de 2015 houve aumento significativo de livros a serem escolhidos pelos docentes para seu trabalho em sala de aula. Além disso, nesta segunda edição do PNLD, o Edital previu também a possibilidade (e não obrigatoriedade) da inscrição do livro digital, que conjuntamente com o livro impresso, compuseram a coleção¹⁰⁷. Isto denota uma ampliação e maior visibilidade da Sociologia escolar figurando na política pública do livro didático e com novos agentes que se voltam a pensar e praticar o ensino da disciplina, estendendo as possibilidades curriculares. A seguir, far-se-á a indicação e apresentação das obras selecionadas no Programa Nacional do Livro Didático de 2012 e 2015, bem como suas sugestões curriculares para a disciplina.

O roteiro para a análise das obras seguirá algumas questões gerais, dentre outras que serão suscitadas de acordo com cada manual didático. Além do destaque das sugestões curriculares, conceitos, temas, autores e perspectivas, procurar-se-á observar também: qual o sentido da Sociologia? Quais os objetivos da disciplina explícitos (ou não) no manual? A quem a Sociologia se destina? Qual o tipo de linguagem utilizada na

¹⁰⁷ Segundo informações constantes no Guia do PNLD de 2015: “(...) a aprovação do livro impresso não foi condicionada à aprovação do livro digital. (...) nesta edição do PNLD foram aprovadas seis obras de Sociologia, sendo que dessas, cinco apresentaram a composição do livro impresso e digital” (Guia PNLD 2015, 2014, p. 09).

obra (acadêmica, escrita acessível ao estudante, didática etc.) e como se dá a mediação entre teoria e linguagem (se é adequada ao Ensino Médio), além dos principais recursos utilizados pelas obras.

4. 1. 1 O PNLD 2012: obras, propostas, objetivos, desenhos curriculares e análise

Conforme assinalado anteriormente, no PNLD de 2012 houve 14 obras inscritas para avaliação. Destas, somente duas compuseram a sugestão de livros didáticos para os docentes utilizarem em sala de aula a partir de então.

a) Sociologia para o Ensino Médio – Nelson Dácio Tomazi

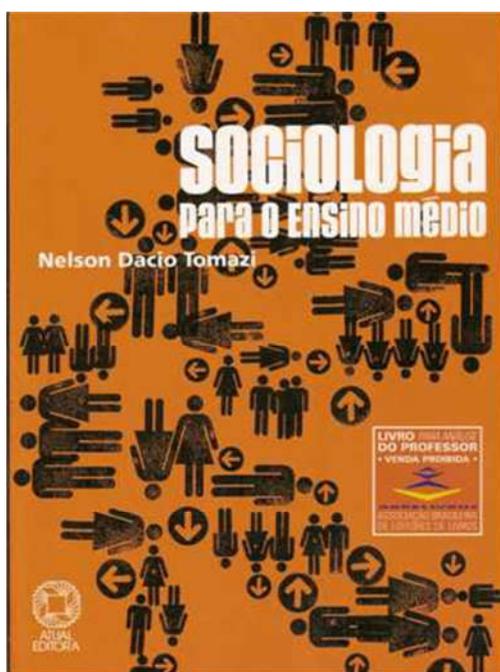


Figura 4. Sociologia para o Ensino Médio (PNLD 2012).

Sociologia para o ensino médio, obra de Nelson Dácio Tomazi¹⁰⁸ publicada pela Atual Editora¹⁰⁹, teve sua primeira edição em 2007, constituindo-se, nos últimos cinco anos em um dos manuais de Sociologia de maior aceitação nas escolas públicas e privadas. Quando passou a fazer parte dos livros a serem avaliados no primeiro PNLD de 2012, o livro foi publicado pela Editora Saraiva. A obra estrutura-se por uma

¹⁰⁸ Autor fora destacado no capítulo anterior na seção referente ao PNLD sendo desnecessário e repetitivo nesta seção descrever a respeito de sua formação e atuação na área de Sociologia.

¹⁰⁹ Em 1998, a Editora Saraiva adquiriu o controle acionário da Editora Atual (CASSIANO, 2007).

introdução acerca do estudo da Sociologia e a produção social do conhecimento; sete unidades e um apêndice sobre a História da Sociologia. No total compreende vinte e três capítulos.

O manual inicia-se justificando o porquê de estudar a sociedade, se é possível estudá-la cientificamente e qual a serventia da Sociologia. Nas palavras do autor

O que se pode dizer, inicialmente, é que a Sociologia, assim como as demais ciências humanas (História, Ciência Política, Economia, Antropologia, etc.), tem como objetivo compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e até indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças. (...) Mas o fundamental da Sociologia é fornecer-nos conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de um modo mais sistemático e consistente, indo além do senso comum (TOMAZI, 2010, p. 07-08).

Ao apresentar a Sociologia como um conhecimento que se desenvolve socialmente, o autor mostra que, como forma de conhecimento, ela é resultado das condições sociais, políticas e econômicas do tempo em que se desenvolveu, nascendo em respostas à necessidade de explicação e entendimento das transformações decorrentes da emergência e do desenvolvimento da sociedade capitalista. Dessa forma,

Procurando entender essas transformações e mostrar caminhos para a resolução dos problemas por ela gerados, muitos pensadores escreveram e divulgaram suas teorias sobre a sociedade anterior e sobre a constituição da nova sociedade, que estava vivendo tantas incertezas. Criaram-se assim as bases sobre as quais a Sociologia viria a se desenvolver como uma ciência específica (TOMAZI, 2010, p. 10).

O autor preocupa-se em situar a Sociologia no universo das demais ciências humanas, indicar seu papel enquanto ciência, já que esta se afasta do senso comum, fornecendo instrumentais específicos para compreender os fenômenos sociais. Ainda, sobre os objetivos da Sociologia, Tomazi aponta que

(...) uma das preocupações da Sociologia é justamente formar indivíduos autônomos, que se transformem em pensadores independentes, capazes de analisar o noticiário, as novelas da televisão, os programas do dia a dia e as entrevistas das autoridades, percebendo o que se oculta nos discursos e formando o próprio pensamento e julgamento sobre os fatos, ou ainda, mais importante, que tenham a capacidade de fazer as próprias perguntas para alcançar um conhecimento mais preciso da sociedade à qual pertencem (TOMAZI, 2010, p. 08).

Na perspectiva de compreender para quem é destinada a Sociologia, o manual do professor o autor explicita, que “(...) é um livro escrito para o aluno do ensino médio ler e entender com facilidade (...). Nosso objetivo é permitir aos alunos a compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, diversa, conflituosa e contraditória (...)” (p. 03). Nesse sentido, Tomazi privilegia em sua obra a relação com questões apresentadas à experiência dos alunos, para que possam construir uma visão da realidade e apreender os conceitos explicativos do meio social.

A base teórico metodológica adotada pela obra está centrada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Sociologia), partindo da concepção do estranhamento e desnaturalização. Os pressupostos metodológicos para o auxílio do professor estão centrados nos conceitos, teorias e temas das Ciências Sociais.

A linguagem utilizada pelo autor é acessível ao jovem, didática e de fácil compreensão. As imagens, músicas, poemas e textos complementares aludem aos temas propostos nos capítulos. Ao final de cada um deles, são sugeridos textos, livros, filmes, pesquisas e os exercícios da obra, em geral são amparados por textos de autores das Ciências Sociais ou áreas correlatas ou fontes jornalísticas e estatísticas com questões dissertativas direcionadas aos estudantes. O autor não explora nesta edição questões objetivas de vestibulares como atividade.

No manual organizado pelo autor há a mesma concepção de programas de graduação em Ciências Sociais (GUIMARÃES, 2012; MEUCCI, 2000; 2001; SANTOS, 2002; SARANDY, 2004) com as divisões do campo científico, ressaltando a importância dos clássicos das Ciências Sociais (Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx) como fundadores da Sociologia.

O livro organiza-se em unidades temáticas (conforme sumário apresentado no quadro 6) e, no desenvolvimento dos capítulos, o autor destaca as teorias das Ciências Sociais e trabalha com conceitos fundamentais. No manual do professor há a indicação e a menção às políticas curriculares oficiais como norteadoras da seleção e organização da obra, fundamentada pelos eixos estruturantes dos PCN+ e pelo recorte das OCEM.

Quadro 6. Nelson Dácio Tomazi. Sociologia para o Ensino Médio¹¹⁰.

Unidade 1. A sociedade dos indivíduos 1. O indivíduo, sua história e a sociedade. 2. O processo de socialização. 3. As relações entre indivíduo e sociedade.
Unidade 2. Trabalho e sociedade. 4. O trabalho nas diferentes sociedades. 5. O trabalho na sociedade moderna capitalista. 6. A questão do trabalho no Brasil.
Unidade 3. Estrutura social e as desigualdades 7. Estrutura e estratificação social. 8. A sociedade capitalista e as classes sociais. 9. As desigualdades sociais no Brasil.
Unidade 4. Poder, política e Estado 10. Como surgiu o Estado moderno. 11. O poder e o Estado. 12. Poder, política e Estado no Brasil. 13. A democracia no Brasil.
Unidade 5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais. 14. Direitos e cidadania. 15. Os movimentos sociais. 16. Direitos e cidadania no Brasil. 17. Os movimentos sociais no Brasil.
Unidade 6. Cultura e Ideologia 18. Dois conceitos e suas definições. (Cultura/Etnocentrismo). 19. Mesclando cultura e ideologia. 20. Cultura e indústria cultural no Brasil.
Unidade 7. Mudança e transformação social. 21. Mudança social e Sociologia. 22. Revolução e transformação social. 23. Mudança e transformação social no Brasil.
Apêndice. História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento. As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade. O surgimento de uma “ciência da sociedade”. Desenvolvimento da Sociologia. A Sociologia no Brasil.

Na primeira unidade do livro, intitulada “A sociedade dos indivíduos” dedicada à Sociologia, há três capítulos em que o autor trabalha com as interpretações acerca da relação indivíduo e sociedade e o processo de socialização. O primeiro capítulo faz uma breve apresentação sobre o indivíduo, sua história e a sociedade e encerra-se a discussão apoiando-se na importância da “imaginação sociológica”, conforme os preceitos do

¹¹⁰ Os dados elencados retirados do sumário do livro são da segunda edição de 2010.

contemporâneo Charles Wright Mills. O segundo capítulo versa sobre o processo de socialização e as diferentes instituições sociais encarregadas de nos preparar para o convívio social. Destaca-se a família como principal e primeira instituição. No terceiro capítulo, a relação indivíduo e sociedade é apresentada pelas teorias dos autores clássicos Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, ressaltando-se os conceitos de classes sociais, ação social, fato social e consciência coletiva, e dos contemporâneos Norbert Elias e Pierre Bourdieu, os conceitos de configuração e *habitus*.

A unidade 2, chamada “Trabalho e sociedade” contempla três capítulos e emplaca como eixo temático o mundo do trabalho na sociedade capitalista. No capítulo 4 o autor perfaz uma retrospectiva histórica do trabalho em diferentes sociedades, destacando os modos de trabalho nas sociedades tribais, o modo escravista, a servidão e o trabalho na sociedade moderna capitalista. Max Weber é acionado no final da seção quando Tomazi discorre sobre o capitalismo e o papel do trabalhador. No quinto capítulo discute-se o trabalho na sociedade moderna capitalista à luz das perspectivas da Sociologia. O autor enfatiza as contribuições das teorias clássicas de Karl Marx e Émile Durkheim, elucidando temas referentes ao desemprego, os conceitos de taylorismo e toyotismo. Autores como Harry Braverman e Elton Mayo são citados para ilustrar a contribuição dos clássicos para a temática.

Nesta unidade, Tomazi apresenta o trabalho como processo, dando forte ênfase à análise histórica e na seção referente ao trabalho no Brasil, no capítulo 6, o autor aponta os fatos históricos ligados ao tema no país após a abolição da escravidão, além de dados estatísticos sobre o trabalho e a realidade do país. Não são acionados outros autores, mesmo contemporâneos, senão os clássicos para as abordagens.

Na terceira unidade, denominada “Estrutura social e desigualdades”, há três capítulos. No capítulo 7 o autor apresenta a estrutura social das sociedades organizadas em castas e estamentos. Celestín Bouglé é mencionado para exemplificar o sistema de castas, enquanto Octávio Ianni e José de Souza Martins são citados para exemplificar as teorias da estratificação social. A seção é encerrada com uma breve menção à questão da pobreza. No capítulo 8 discute-se a sociedade capitalista e sua relação com as classes sociais. Os autores nomeados são Karl Marx - e sua teoria das classes sociais e da desigualdade gerada pelo sistema capitalista-, e Max Weber ao discutir riqueza, *status* e poder na sociedade moderna. Kingsley Davis e Wilbert E. Moore são referenciados ao

discutirem que as desigualdades materiais não são necessariamente negativas e José de Souza Martins é o indicado para debater inclusão e exclusão.

A desigualdade no Brasil é abordada no capítulo 9. Através de um panorama histórico, sem maior aprofundamento, senão a opção por elencar de forma esparsa um conjunto de autores que contribuíram para as diferentes perspectivas de desigualdade no país, tais quais raça, mestiçagem e classes, em Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Capistrano de Abreu, Joaquim Nabuco, Manuel Bonfim, Lilia Schwarcz, Luiz Antônio Costa Pinto além de Roger Bastide e Florestan Fernandes; a fome e o coronelismo em Victor Nunes Leal e Josué de Castro. Márcia Anita Sprandel também é mencionada sobre a questão da pobreza no Brasil. Ao final do capítulo apresentam-se os Índices de desigualdades e são analisados a partir de dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), sem estreitar relação com teoria ou autores das Ciências Sociais.

Na quarta unidade, “Poder, política e Estado”, há quatro capítulos que discutem temas relativos à Ciência Política, com ênfase para os conceitos de democracia, cidadania, Estado, poder, controle, representação, partidos políticos, com destaque para as singularidades da história política e da democracia no Brasil. A unidade inicia-se, no capítulo 10, com um histórico do Estado Moderno (do modelo absolutista até o neoliberal), apontando a importância de autores como John Maynard Keynes, Friedrich von Hayek e Milton Friedman.

No capítulo 11 são apresentadas as concepções de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim acerca do poder e Estado. Os conceitos de classe, coesão social e dominação permeiam a discussão dos clássicos. Uma seção do capítulo é dedicada aos temas da democracia, representação e partidos políticos com a menção a autores como Benjamin Constant, Immanuel Kant e Edmund Burke acerca da ideia de igualdade política. Claude Lefort é acionado ao discutir a democracia, além da análise de aspectos institucionais da questão democrática, permeada por autores como Joseph Schumpeter, Giovanni Sartori, Robert Dahl, Adam Przeworski e Guillermo O’Donnell. O capítulo é finalizado com discussões sobre poder, vigilância, sociedade e controle presentes em Gilles Deleuze e Michel Foucault.

O capítulo 12 destina-se a discutir Poder, Política e Estado no Brasil. O autor traça um panorama histórico do Império à República (até a chegada de Luís Inácio Lula da Silva à presidência), citando apenas Francisco Weffort ao trabalhar com a ideia de fenômeno de massas e Octávio Ianni ao discutir o fenômeno do nacionalismo na Era Vargas. No capítulo 13 ressalta-se a democracia no Brasil através da retomada histórica e a caracterização breve do surgimento dos partidos no país. Características como a privatização do público, a política do favor e o clientelismo, nepotismo, corrupção, despolitização e economia como foco são consideradas na seção, sem acionar teóricos das Ciências Sociais.

Na unidade 5, denominada “Direitos, cidadania e movimentos sociais” há quatro capítulos e os temas centrais acionados são os de cidadania, movimentos sociais e direitos, destacando-se as áreas de Sociologia e da Ciência Política. No capítulo 14, direitos e cidadania são apresentados historicamente com referência a documentos fundamentais na concessão de direitos no decorrer dos tempos. Posteriormente, elenca-se um conjunto de autores para dimensionar o tema: Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques-Rousseau, além dos clássicos Karl Marx e Émile Durkheim. A ideia do autor foi contextualizar em cada pensador referenciado a noção de liberdade e igualdade. T. H. Marshall é citado ao se desenvolver os direitos de cidadania na Inglaterra com o surgimento dos direitos civis, políticos e sociais. No final do capítulo o autor problematiza a cidadania na atualidade, ponderando-a entre o formal e o real. Boaventura de Sousa Santos é citado ao indagar sobre o efeito das numerosas guerras travadas e sua relação com os direitos humanos.

O capítulo 15 destina-se ao debate sobre os movimentos sociais. Apresenta-se a importância e o histórico ligado às ações coletivas ressaltando-se os confrontos, parcerias, greves e a relevância da industrialização. Para isso, o autor retoma a discussão de Karl Marx e Durkheim para ampliar a temática e descreve alguns importantes movimentos sociais contemporâneos: o movimento ambiental e o movimento feminista – trazendo significativos ícones da luta em relação aos direitos das mulheres como Olympe de Gouges, Jeanne Deroin, Flora Tristán, Betty Friedan, Kate Miller e Juliet Mitchell. Simone de Beauvoir é mencionada num pequeno box complementar. Ao fim do capítulo, Tomazi compara as características em comum entre os movimentos citados.

No capítulo 16, destinado a debater os direitos e cidadania no Brasil, o autor apresenta um histórico do país até a Constituição de 1988, permeado pelas contribuições de Wanderley Guilherme dos Santos e a noção de cidadania regulada e também a de José Murilo de Carvalho ampliando a discussão sobre a cidadania no Brasil. No capítulo 17, reserva-se espaço para os movimentos sociais no Brasil e o conteúdo versa essencialmente sobre a mera descrição histórica das lutas sociais em diferentes períodos (desde a época da colônia até a nova república). O autor cita brevemente sem ampliar o debate, a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e conclui a seção incorporando a conquista de novos direitos e movimentos mais diversos de pressão social após 1988.

A unidade 6 “Cultura e ideologia” aponta em três capítulos a abordagem das perspectivas da Antropologia (nos capítulos iniciais) e Sociologia. A discussão sobre cultura é exposta no capítulo 18 a partir de várias referências de autores da Antropologia e Tomazi faz uma espécie de *pout pourri* para apresentar aos estudantes, aquilo que deixou de tratar, apesar de mencionar na introdução. Inicia-se com o significado de cultura a partir do pensador Félix Guattari, diferenciando cultura-valor, cultura-alma coletiva e cultura mercadoria. Em seguida são apresentadas as concepções da Antropologia com Edward B. Tylor sobre a cultura universal; Franz Boas e a noção do culturalismo; Bronislaw Malinowski e a cultura enquanto sistema funcional e equilibrado; Ruth Benedict e Margareth Mead investigando as relações entre cultura e personalidade, além de Claude Lévi-Strauss e os sistemas simbólicos a partir da vertente estruturalista.

A seguir discute-se o etnocentrismo, as trocas culturais e culturas híbridas, segundo a percepção de Néstor García Canclini. São descritas as culturas popular e erudita, além de uma seção dedicada à ideologia. Nesta, Francis Bacon, Destut de Tracy, Auguste Comte, Karl Marx e Karl Mannheim são os autores citados para ampliar de forma concisa a noção de ideologia que, ao fim do capítulo é atrelada ao cotidiano. O capítulo 19 destina-se a debater os conceitos de dominação e controle, trazendo as perspectivas de hegemonia de Antonio Gramsci, violência simbólica de Pierre Bourdieu e indústria cultural em Theodor Adorno e Max Horkheimer. O autor alonga a discussão sobre os meios de comunicação de massa, citando a televisão e internet como ferramentas fundamentais e, nesse ínterim, cita o trabalho de Walter Benjamin. A

unidade é finalizada com discussões sobre a internet e a indústria cultural no Brasil (privilegiando como temas: rádio, TV e inclusão digital).

Na unidade 7, “Mudança e transformação social”, os três capítulos abordam as perspectivas sociológicas a respeito da mudança e transformação social. No capítulo 21 sobre mudança social e Sociologia, o autor retoma os estudos clássicos de Auguste Comte (teoria dos três estágios), Karl Marx (revolução do proletariado), Émile Durkheim (solidariedade mecânica e orgânica) e Max Weber (ética protestante e o espírito do capitalismo). O sociólogo Robert Castel é citado ao comentar a perspectiva marxista sobre a mudança social e o papel do proletariado. Ainda, no mesmo capítulo, Tomazi relaciona modernização e desenvolvimento. Menciona-se as teorias da modernização (sociologia do desenvolvimento) no Brasil de forma bastante breve reportando-se a autores como Andrew Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (teoria da dependência).

O capítulo 22 é reservado à discussão dos conceitos de revolução e transformação social, retomando lutas e importantes transformações históricas (Revolução Inglesa, Revolução Mexicana, Revolução Russa, Revolução Chinesa e Revolução Cubana). O capítulo 23 destina espaço para as mudanças e transformações sociais no Brasil, discutindo as revoluções de 1930 e 1964 aliadas à modernização conservadora do país. Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda são indicados como referência da Sociologia Brasileira, porém, sem ampliação do debate teórico. Os dois capítulos são demarcados mais por análises históricas do que sociais. O único autor clássico citado é Karl Marx que contribui no sentido de ilustrar os modelos de revolução elencados pelo autor do manual.

No Apêndice “História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento”, o autor descreve em quatro seções o desenvolvimento histórico que deu surgimento à Sociologia, retoma a contribuição dos autores clássicos apresentando-os brevemente e traça um panorama da Escola de Frankfurt, da Sociologia nos Estados Unidos (Escola de Chicago, Interacionismo, Sociologia crítica e contemporânea). Traça-se um perfil da sociologia internacionalizada dando destaque a autores como Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Norbert Elias, Manuel Castells entre outros. Por fim há uma síntese muito breve da Sociologia escolar e acadêmica no Brasil, destacando seus principais teóricos. Trata-se da parte mais longa do manual, com 18 páginas.

De modo geral, em *Sociologia para o ensino médio* há preponderância da Sociologia em detrimento das Ciências Política e Antropologia, tratadas assim, de maneira respectiva com um menor espaço para a última. Isto pode ser verificado nos títulos das unidades que já denotam uma delimitação das áreas com a prevalência da perspectiva sociológica. Há abordagem da produção das Ciências Sociais no Brasil no corpo dos capítulos e unidades, e não em seção exclusiva (exceto o Apêndice, mas muito introdutório e insuficiente), embora pouco se recorra às discussões contemporâneas da Sociologia no Brasil. De acordo com dados já apresentados, o manual foi o primeiro mais adotado no PNLD de 2012. A média de páginas dos capítulos é de sete; no entanto, os capítulos 1 e 2 apresentam número reduzido, o primeiro com 4 páginas e o segundo, 3. Comparando-se aos demais manuais, este apresenta capítulos menores.

É possível verificar no manual de Tomazi uma forte ênfase nos estudos clássicos da Sociologia, dando maior espaço às contribuições de Durkheim, Weber e Marx em praticamente todas as unidades temáticas. As perspectivas dos autores são ressaltadas na discussão das unidades sobre: Indivíduo e sociedade; Estrutura social e desigualdade; Trabalho e sociedade, Poder política e Estado; Direitos, cidadania e democracia, Cultura e Ideologia (especialmente a discussão sobre Ideologia) e Mudança e transformação social. Como a opção do manual visa privilegiar os “pais fundadores” da Sociologia, as perspectivas das Ciências Sociais contemporâneas tornam-se esparsas na obra, muitas vezes referenciadas, sem o devido aprofundamento ou mesmo com a ênfase que o autor dá aos três clássicos. Cabe uma observação aqui sobre autores como Zygmunt Bauman e Manuel Castells que são citados no apêndice do livro, no entanto, não são explorados nas unidades temáticas.

O livro do autor preocupa-se de maneira excessiva em descrever os fatos e ações sociais, criando diminutas situações para o estudante desenvolver a imaginação sociológica.

O manual delimita uma construção de texto que marcadamente destaca as referências a Karl Marx. Ao desenvolver as temáticas referentes ao sistema capitalista e as narrativas históricas, prevalece o aparato marxista de análise. Tal menção fica mais evidente nas discussões acerca do trabalho e sociedade, estrutura e desigualdades sociais, nas discussões sobre o papel do Estado, ideologia, revolução e transformação

social e no apêndice, mais espaço é dispensado para discutir a contribuição do marxismo para as Ciências Sociais.

b) Tempos modernos, tempos de Sociologia. Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros

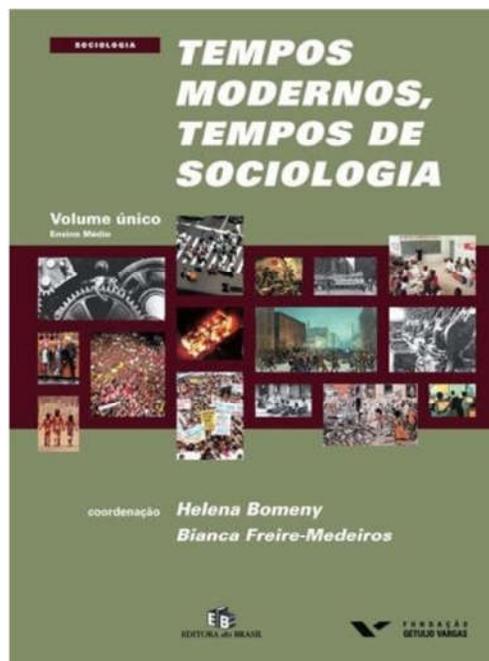


Figura 5. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD 2012).

Tempos modernos, tempos de Sociologia é um livro coordenado por Helena Bomeny (Doutora em Sociologia e professora de Sociologia da UERJ) e Bianca Freire-Medeiros (Doutora em História e Teoria da Arte e Arquitetura, pesquisadora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV e professora da Fundação Getúlio Vargas - FGV), com a participação de Raquel Balmant Emerique (Doutora em Ciências Sociais e professora da FGV¹¹¹) e Júlia O'Donnell (Doutora em Antropologia Social e professora da FGV). O manual didático foi parte de um projeto de 18 meses de trabalho da Fundação Getúlio Vargas designado “FGV Ensino Médio”, que teve coordenação de Marieta de Moraes Ferreira. Segundo Bon (2015) esse fato evidencia

(...) a parceria entre a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, e a Editora do Brasil, no sentido de elaboração de um manual didático adequado às exigências técnicas estabelecidas no âmbito da Secretaria de Educação

¹¹¹ Atualmente (desde 2014) é professora adjunta do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Básica do MEC, bem como, a sua reprodução em larga escala (...) de materiais didáticos a nível nacional (BON, 2015, p. 12).

A obra é dividida em três partes com vinte capítulos, que tem como suporte e fio condutor o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin (EUA, 1936). Conforme manual do professor constante na edição do livro de 2010 “(...) o filme (...) funcionaria como operador metodológico que estabeleceria a ponte entre *os saberes* da disciplina e os alunos” (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 04, Manual do Professor, grifo das autoras). Este é um fator que diferencia seu formato dos demais manuais analisados nesta pesquisa. O filme norteia o roteiro da obra, orientando, na segunda parte do livro a discussão acerca dos temas e conceitos formulados pelas Ciências Sociais. As autoras justificam o uso do cinema indagando que “Desde sua origem, no final do século XIX, o cinema tem feito da cidade um tema privilegiado, acompanhando seu desenvolvimento e suas transformações” (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 09). Trata-se de uma arte urbana e do cenário de nascimento da Sociologia.

A primeira parte é intitulada “A aventura sociológica” e destina-se à apresentação da Sociologia e as discussões acerca do nascimento da disciplina, o contexto histórico que a permeou e a antecedeu. Na segunda parte, nomeada de “A Sociologia vai ao cinema”, as autoras privilegiam as teorias sociológicas clássicas e contemporâneas, apresentando autores, temáticas e suas contribuições para a abordagem das Ciências Sociais. Essa parte da obra também se diferencia dos demais manuais na medida em que alguns autores que permeiam os capítulos não detiveram o mesmo espaço que foi dedicado a outros pelas autoras, tais como George Simmel, Alexis de Tocqueville, Michel Foucault e Walter Benjamin.

Na última e terceira parte, “A Sociologia vai ao Brasil”, as autoras inserem as discussões concernentes à realidade brasileira voltada para os temas de Sociologia. Nesta seção, o filme deixa de ser o referencial metodológico, na medida em que os capítulos propõem temas essenciais do país, relacionados às Ciências Sociais. Ao final de cada capítulo há uma seção com questões dissertativas (Monitorando seus conhecimentos e Assimilando Conceitos), textos complementares (Olhares sobre a sociedade), sugestão de filmes (Sessão de Cinema), e uma sugestão de pesquisa (Exercitando a imaginação sociológica) e por fim, exercícios do ENEM e também

sugestões de temas de redação. Ao final da obra é apresentado um glossário com importantes verbetes das Ciências Sociais acionados nos capítulos.

No manual do professor as coordenadoras da obra indicam como referência para a elaboração do trabalho os PCNEM de Sociologia, embora seja possível identificar a contribuição das OCEM na obra didática ao propor os recortes de temas, conceitos e teorias. O livro apresenta linguagem didática acessível aos discentes da escola média.

Nos capítulos introdutórios, as autoras destacam que o desafio para apresentar a Sociologia aos estudantes se dá a partir da visão dos que criticam a disciplina, pelo fato de, muitas vezes, a mesma se tratar do que “(...) todo mundo sabe em uma linguagem que ninguém entende” (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 08). Dessa forma, promovem uma inicial aproximação entre o discente e o que será estudado:

A sociologia se debruça sobre fenômenos sociais que nos afetam em nosso dia a dia. Esses fenômenos muitas vezes nos provocam indagações. Por que a vida em sociedade é como é? Por que uns têm tanto e outros tão pouco? Por que obedecemos ou contestamos? (...) O que nos é proibido e o que nos é imposto como obrigação? Por que os governos se organizam de uma forma e não de outra? (...) Sem dúvida a sociologia trata de questões que reconhecemos, mas com uma linguagem própria, diferente daquela que estamos acostumados a usar na vida cotidiana. (...) 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, ou seja, ideias recebidas e comumente admitidas como verdades (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 08).

A Sociologia, além de analisar os fenômenos sociais, tem um poder de transformação que, de acordo com o manual “(...) nos ajuda a refletir sobre as certezas que temos, põe sob observação nossa percepção sobre o que vivemos em nossa rotina e assim contribui para alterar a maneira de vermos nossa própria vida e o mundo que nos cerca” (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 08). Ainda, no manual do professor, o papel da Sociologia é

(...) nos ajudar a estranhar aquilo que se mostra evidente ou familiar; desnaturalizar aquilo que parece natural ou normal: e servir como “mapa” diante das inquietações sociais e culturais dos dias de hoje (...) o livro deseja contribuir para que o estudante desenvolva uma visão crítica da sociedade contemporânea (...) os alunos também poderão perceber que são agentes, que têm força política e capacidade de construção de uma sociedade mais justa (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 05, Manual do professor).

A partir daí, as autoras dissertam sobre o nascimento da Sociologia no século XIX enquanto ciência, destacando a importância do contexto das cidades modernas e suas transformações para o nascimento da reflexão sociológica. A disciplina teria então o papel de uma ciência que contribui para que o discente tenha uma percepção ampliada, desnaturalizada da realidade e também para que possa ser um vetor de desenvolvimento do pensamento crítico e de formação de agentes transformadores por um mundo mais justo. Conforme sublinham as autoras, “(...) o livro pretende contribuir para que o estudante desenvolva uma visão crítica da sociedade contemporânea (...)”(BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 04, Manual do professor). Por isso

(...) a todo momento os alunos são estimulados a explicitar suas interpretações pessoais sobre o mundo e convidados a desenvolver a “imaginação sociológica”, que é o projeto cultural da disciplina, ou seja, estabelecer as conexões entre as experiências individuais (biografias) e a vida em sociedade (história).

O aluno precisa, por sua vez, conscientizar-se do papel ativo que ele próprio tem em sua formação escolar, reconhecendo o caminho que terá que percorrer para chegar à compreensão do que está sendo estudado: ler, refletir, dissertar, debater, pesquisar, produzir (BOMENY e FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 04, Manual do professor).

O olhar atento ao sumário do manual permite afirmar, como os demais, um elenco de assuntos que reportam ao universo das Ciências Sociais apreendido nos bancos escolares dos cursos de graduação, com o destaque para o esforço de mediar as temáticas propostas na parte III com as teorias e conceitos da área, de acordo com o destaque do quadro 07.

Quadro 7. Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (coords.). **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.**

Parte I: A Aventura Sociológica 1. O que é Sociologia. 2. O Nascimento da Sociologia.
Parte II: A Sociologia vai ao cinema 3. O Apito da Fábrica. (Sociologia de Émile Durkheim) 4. Tempo é dinheiro! (Sociologia de Max Weber) 5. A metrópole acelerada (Sociologia de Georg Simmel) 6. Trabalhadores, uni-vos! (Sociologia de Karl Marx) 7. Liberdade ou segurança. (Alexis de Tocqueville) 8. As muitas faces do poder. (Michel Foucault) 09. Sonhos de Civilização (Sociologia de Norbert Elias) 10. Sonhos de Consumo (Walter Benjamin) 11. Caminhos abertos pela Sociologia
Parte III. A Sociologia vem ao Brasil 12. Brasil, mostra tua cara! 13. Quem faz e como se faz o Brasil? 14. O Brasil ainda é um país católico? 15. Qual é a sua tribo? 16. Desigualdades de várias ordens. 17. Participação política, direitos e democracia. 18. Violência, crime e justiça no Brasil. 19. O que consomem os brasileiros? 20. Interpretando o Brasil.

Na primeira parte da obra, “A aventura sociológica” reserva-se espaço para a apresentação da disciplina, sua dimensão e o contexto que a projetou no cenário das Ciências Humanas. Isto é feito em dois capítulos. O primeiro tem a função de apresentar a Sociologia, suas intenções e situar a relevância e protagonismo do aluno diante da nova ciência. As autoras destacam a importância dos fenômenos do cotidiano para a aprendizagem e exercício da “imaginação sociológica” conforme os preceitos de C. Wright Mills. Ainda, ressaltam a importância e o motivo da escolha do filme *Tempos Modernos* para trilhar os conhecimentos sociológicos.

No segundo, o texto privilegia a perspectiva da História permeando o surgimento da ciência de referência, a Sociologia. Para tal empreitada, utilizam-se do referencial histórico que reporta à Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, ao

século das luzes e as grandes revoluções modernas (Revolução Industrial e Revolução Francesa), finalizando o capítulo com a ascensão da sociedade capitalista e a primazia da razão. Desse modo, as autoras perfazem uma retrospectiva histórica para contextualizar o nascimento da Sociologia e trabalham com as categorias de imaginação sociológica e tempos modernos. Trata-se de uma das menores partes do livro, o que talvez sugerisse não uma parte, mas uma introdução¹¹².

Na parte II, “A Sociologia vai ao cinema” as autoras apresentam o filme *Tempos Modernos*, fazendo a contextualização histórica do período em que se passa o mesmo e tecem a unidade associando autores às temáticas das Ciências Sociais em 9 capítulos¹¹³. A cada capítulo, um diferente fragmento do filme é exposto, servindo de abertura e apresentação das questões centrais a serem tratadas. Entre os autores elencados na seção estão: Émile Durkheim, Max Weber, George Simmel, Karl Marx, Alexis de Tocqueville, Michel Foucault, Norbert Elias e Walter Benjamin.

A cada autor abordado, temáticas são inseridas. No capítulo 3, Émile Durkheim é apresentado, associando-se ao mundo do trabalho, o campo do direito, da ética e do mercado. Destacam-se os fatos sociais, a ordem social e as formas de solidariedade. No quarto capítulo Max Weber é o autor privilegiado e os temas referentes à racionalidade, invenções tecnológicas, religião e desencantamento do mundo permeiam as discussões da seção. Georg Simmel é o sociólogo que perfaz o capítulo 5. A metrópole é o centro da discussão das autoras, em especial a vida nas grandes cidades, o anonimato das interações e as consequências da modernidade e do dinheiro.

Karl Marx é o foco do sexto capítulo. Dos capítulos teóricos, este é o que mais se ampara nos conceitos e teoria do autor: a luta de classes, propriedade privada, as classes sociais, ideologia, socialismo e comunismo são os realces das autoras. No sétimo capítulo, Alexis de Tocqueville é quem direciona as discussões acerca da liberdade e segurança. É o pensador político em destaque no manual até aqui. Dilemas da democracia, liberdade e igualdade são o núcleo da seção que é finalizada com a

¹¹² Na análise do PNLD de 2015 a seção sofrerá modificações com nova edição do manual.

¹¹³ O último, *Caminhos Abertos pela Sociologia* (Capítulo 11), é um esforço de síntese e consideração das diferentes perspectivas apresentadas pelas Ciências Sociais para a apreensão dos fenômenos da sociedade. Os autores e temáticas da unidade são retomados para mostrar ao estudante como os conhecimentos sociológicos podem trazer diferentes perspectivas de análise e compreensão do social.

temática da segurança nas metrópoles, as transformações e mudanças a respeito da liberdade.

Michel Foucault e as diversas faces do poder é o que denota o capítulo oito do manual. A relação entre verdade e poder, disciplina, instituições de controle, estudo das anormalidades e o *biopoder* perpassam os debates da seção. No capítulo 9, o processo civilizador, a história dos costumes, o etnocentrismo e as análises sobre os estereótipos são conduzidas através do pensamento de Norbert Elias e, finalizando a unidade, no capítulo 10, as temáticas referentes ao consumo, capitalismo, fotografia, cinema, sociedade de massas, propaganda, indústria do entretenimento, espetacularização da política e as transformações dos espaços públicos são apresentadas a partir da ótica do pensador Walter Benjamin.

A síntese da unidade é apresentada no capítulo 11, quando as autoras destacam as diferentes perspectivas de análise apresentadas pelo elenco de autores abordados. É feito um diálogo entre eles e as temáticas expressas, apontando aos estudantes as dispares ferramentas para o entendimento da sociedade. A unidade denota uma maior preponderância de autores e temáticas dedicadas à Sociologia, e em menor proporção, a Ciência Política.

Na parte III, “A Sociologia vem ao Brasil”, composta por também 9 capítulos, elegem-se temas relativos às Ciências Sociais, partindo da realidade do país. Aspectos da sociedade e cultura brasileira como as desigualdades regionais e culturais, a urbanização e família, ocupam espaço do primeiro capítulo da unidade, o de número 12. Dados do IBGE, PNUD, IDH e os aspectos das diferentes regiões são apresentados para abrir a seção. Karl Marx é o único teórico citado.

No capítulo 13, destaca-se o mundo do trabalho a partir da perspectiva de Émile Durkheim. Apresenta-se uma retomada histórica da escravidão e a história dos trabalhadores no Brasil, destacando-se as contribuições de Florestan Fernandes e o capítulo é finalizado com ênfase para as diferenças de gênero no mundo do trabalho.

A religião é o foco do capítulo 14. O fenômeno religioso é tratado no Brasil a partir da perspectiva weberiana, além do resgate histórico acerca das religiões no país, apresentando dados do IBGE sobre o tema. Antônio Flávio Pierucci, Regina Novaes, Alexandre Brasil Fonseca e Roger Bastide são os teóricos abordados no capítulo.

O capítulo 15 dá espaço ao debate sobre as tribos urbanas. Os diferentes grupos urbanos, como o movimento punk e a influência das tecnologias, a discussão sobre identidade e o neotribalismo são apresentados a partir das visões de Georg Simmel, Michel Maffesoli, Zygmunt Bauman, Cláudia da Silva Pereira e Janice Caiafa.

As desigualdades são o centro de disputas do capítulo 16. Destacado como tema que deu origem à Sociologia, as autoras retomam Karl Marx e Rousseau para sua compreensão. Traça-se um histórico das desigualdades no Brasil, discute-se a igualdade de oportunidades, as desigualdades de gênero, étnica e há o suporte de dados do IBGE para sustentar a temática. Também são autores que dão corpo ao capítulo: Oracy Nogueira, Carlos Hasenbalg, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

Dedicado à Ciência Política, o capítulo 17 apresenta a participação política, direitos e democracia. A seção é introduzida com o destaque da importância da Constituição de 1988, da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e do Ato Institucional nº 5. O histórico da Constituição de 1988 é ampliado e os temas da democracia e cidadania são retomados na perspectiva de Alexis de Tocqueville e T. H. Marshall. Autores como Elisa Reis e Norberto Bobbio também são mencionados e discutidos em relação ao liberalismo, política e economia, além do destaque para dados referentes ao acesso à cidadania no Brasil.

O capítulo 18 aborda os temas da violência, crime e justiça no Brasil. Michel Foucault é retomado acerca da violência e disciplina; Alba Zaluar é destacada quanto à violência e pobreza; Edmundo Campos Coelho apresenta a relação entre violência e desigualdade; além do destaque de autores como Michel Misse e Sérgio Adorno. Max Weber é referenciado quanto ao monopólio do uso da força legítima do Estado. O capítulo discute a violência relativa ao tráfico de drogas, à violência doméstica, violência no trânsito, racismo e homofobia. Luiz Eduardo Soares é outro teórico retomado para salientar a discussão temática.

No penúltimo capítulo, o 19, aborda-se o que consomem os brasileiros. Walter Benjamin e Pierre Bourdieu são citados em relação ao consumo e à posição social (distinção pelo consumo). Dados do IPEA acerca do consumo de bens culturais e Pesquisas Orçamento Familiar (POF) são destaques da seção. Os autores Barbosa Silva e Ellery de Araújo são mencionados a respeito dos bens culturais e as autoras abordam

pesquisas sobre hábitos alimentares dos brasileiros e o papel das campanhas publicitárias. Gilberto Freyre também é citado nas discussões.

No capítulo 20, que finaliza a parte III, as autoras apresentam as interpretações sobre a identidade brasileira em diferentes pontos de vista com destaque para Oliveira Vianna, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha. As autoras ampliam a discussão do “jeitinho” brasileiro e os dilemas do país (Carnaval, futebol, piada e trânsito), a partir das contribuições de Sérgio Buarque de Holanda e Roberto DaMatta.

Conforme destacado, as principais da parte III são: mundo urbano e cidades, mundo do trabalho, religião, tribos urbanas, desigualdades, participação política, direitos, cidadania regulada, democracia, violência, criminalidade, justiça, consumo, publicidade, identidade, gênero, preconceitos de marca e pensamento social brasileiro. Muitos conceitos utilizados na parte II são retomados a partir da bibliografia das Ciências Sociais brasileiras, com ampla utilização de dados estatísticos atualizados.

O manual analisado oferece, diferentemente do anterior, uma perspectiva mais concentrada na apresentação de teóricos para o estudante do Ensino Médio e, a partir desse caminho, introduz os temas das Ciências Sociais em sua primeira parte. Um destaque significativo da obra é trazer, junto aos clássicos da Sociologia, a abordagem de Georg Simmel, que, em geral, não costuma figurar em obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, pelos menos os que aqui foram elencados para a pesquisa. O capítulo sobre Alexis de Tocqueville também pode ser destacado nesse sentido. Focar seções em autores que transitam nas Ciências Sociais, como Michel Foucault e Walter Benjamin são também abordagens pouco usuais para os manuais. Eles costumam aparecer mais como autores citados ou a exemplificar temáticas, do que com um espaço ou capítulo específico. O livro mescla também de forma equilibrada autores clássicos e contemporâneos para essa empreitada.

Apesar do destaque para o caráter mais teórico da segunda parte do livro, as autoras articulam de forma satisfatória os temas à apresentação dos teóricos e seus conceitos principais. Além disso, o manual não tem uma preocupação de aprofundamento teórico, mas destaca os pontos chave e principais dos autores, o que torna o texto mais palatável para o estudante da escola média. A média de páginas dos capítulos figura entre 06 a 09 páginas, destoando somente o capítulo 1, com duas páginas e o capítulo 13, com 12 páginas.

Na última parte do livro, dedicada aos temas referentes ao país, há um bom acionamento de diversificados autores das Ciências Sociais brasileiras, com um conjunto distinto de autores e discussões, ampliando e dando espaço plural para a Sociologia no Brasil. Em relação ao recorte e análises históricas, as autoras tem a preocupação de mesclar as mesmas com as abordagens das Ciências Sociais, com exceção da primeira parte do livro, dedicada aos antecedentes do nascimento da Sociologia.

De forma geral, como na obra de Tomazi, percebe-se em *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia* também, uma preponderância da perspectiva sociológica de análise em detrimento da Ciência Política e Antropologia (área que ganha visibilidade – embora tímida - nas temáticas da parte III, mas sem aprofundamento conceitual e teórico). Dessa maneira, há pouca exploração, na obra, da perspectiva da Antropologia Cultural e discussões como cultura e alteridade não tem espaço no manual.

É importante destacar que o manual prioriza, para a aproximação com o estudante, o mundo moderno e urbano, deixando de destacar temáticas e relações com o mundo rural. Em diversos capítulos as perspectivas e os temas são apresentados a partir do retrato das metrópoles urbanas ou industriais, distanciando a compreensão do papel do rural em diferentes contextos e análises.

Torna-se considerável salientar que os dois manuais aqui apresentados foram produzidos num contexto de amadurecimento do processo de institucionalização da disciplina de Sociologia na escola média, logo, seus autores e equipes editoriais ofereceram suportes técnicos necessários, procurando adequar as obras às normativas legais, colocando-as em condições estabelecidas pelas políticas educacionais oficiais orientadas por seus parâmetros, orientações e edital do PLND.

4.1.2 O PNLD 2015: obras, propostas, objetivos, desenhos curriculares e análise

O PNLD de 2015 contou com 13 obras inscritas (livros impressos) e 10 livros digitais¹¹⁴. Dos livros impressos inscritos, seis foram selecionados para a escolha dos professores da educação básica. Cumpre ressaltar que, novamente as obras *Sociologia*

¹¹⁴ Para esta pesquisa, será utilizada a análise das obras impressas, uma vez que os livros digitais não tinham caráter de obrigatoriedade, mas acompanhavam as coleções.

para o Ensino Médio, de Nelson Dácio Tomazi e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, foram selecionadas pelo novo PNLD. Destacar-se-ão, nestas duas obras somente as modificações apresentadas em relação às do PNLD de 2012 e serão exibidos os sumários dos respectivos manuais.

a) Sociologia para o Ensino Médio – Nelson Dácio Tomazi

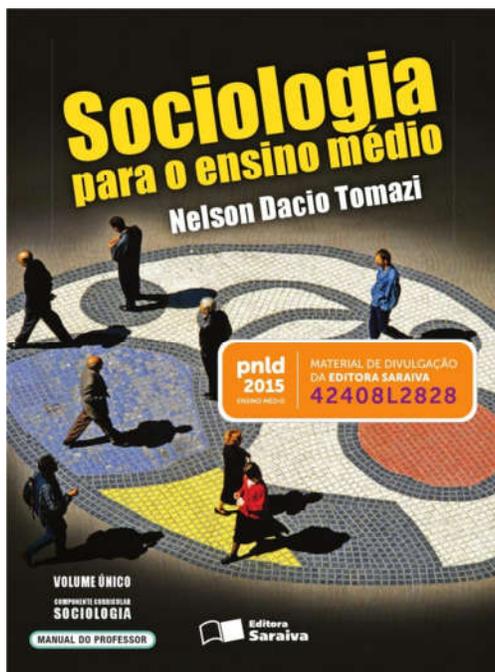


Figura 6. Sociologia para o ensino médio (PNLD 2015).

A edição em 2013 de *Sociologia para o Ensino Médio*, publicada pela Editora Saraiva, contou com novo projeto gráfico, novos recursos de textos e imagens, exercícios, gráficos e estatísticas. A estrutura das unidades e capítulos foi mantida com complementações de novas seções¹¹⁵. O autor inseriu uma introdução a respeito do campo de estudo da Sociologia, da produção social do conhecimento e a pesquisa como fundamento do conhecimento sociológico. Tomazi destaca as contribuições de Charles Wright Mills e Bourdieu para a compreensão do campo sociológico, destaca a

¹¹⁵ Em cada capítulo, as seções do manual foram organizadas em: *Para refletir* (com textos complementares); *Para organizar o conhecimento* (textos complementares com questões dissertativas); *Livros Recomendados*; *Sugestão de Filmes*; *Para Pesquisar*; *Cenário* (textos com diferentes abordagens sobre o que o capítulo discute); *Conexão de saberes* (temas associados ao capítulo exposto por meio de infográficos e discussões de temas como o futebol, a sustentabilidade, a mobilidade urbana, muro de Berlim, Ideologia e Indústria Cultural, México: hoje e amanhã e Comedores de Batatas) e o manual não traz questões de vestibulares.

importância de Saint Simon, Auguste Comte e Karl Marx para a produção social do conhecimento e faz uma breve exposição sobre o desenvolvimento da disciplina.

No apêndice, houve extensão do contexto histórico que permeia o surgimento da Sociologia e o mesmo permaneceu como parte conclusiva da obra. A seção dilatou a utilização de imagens de referência, diferente da primeira edição analisada. O autor ampliou a seção dedicada a Jean-Gabriel Tarde e Georg Simmel, além de estender a parte relativa à Sociologia nos Estados Unidos, complementando o texto apresentado na edição do PNLD de 2012.

O espaço diminuto da perspectiva antropológica ainda se manteve nessa edição, além da manutenção da abordagem histórica em diversos capítulos, uma vez que não houve grandes transformações no corpo do texto geral de orientação teórica aos alunos, mas sim a atualização de imagens, discussões, boxes, informações, pesquisas, dados e fatos para exemplificações.

O autor reforça, como no manual do PNLD de 2012, a ideia da Sociologia como mecanismo de compreensão e explicação das permanências, transformações e sua contribuição para o pensar de modo crítico e independente (TOMAZI, 2013, p. 07), destacando a importância da pesquisa para fundamentar o conhecimento sociológico (TOMAZI, 2013, p. 9-10). O sumário apresenta a mesma estrutura anterior e somente traz modificações nos subtítulos do Apêndice de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 8. Nelson Dácio Tomazi. Sociologia para o Ensino Médio.

Introdução
Conhecendo a sociedade.
Unidade 1. A sociedade dos indivíduos
1. O indivíduo, sua história e a sociedade. 2. O processo de socialização. 3. As relações entre indivíduo e sociedade.
Unidade 2. Trabalho e sociedade.
4. O trabalho nas diferentes sociedades. 5. O trabalho na sociedade moderna capitalista. 6. A questão do trabalho no Brasil.
Unidade 3. Estrutura social e desigualdades.
7. Estrutura social e estratificação. 8. A sociedade capitalista e as classes sociais. 9. As desigualdades sociais no Brasil.
Unidade 4. Poder, política e Estado.

<p>10. O Estado moderno. 11. O poder e o Estado. 12. Poder, política e Estado no Brasil. 13. A democracia no Brasil.</p>
<p>Unidade 5. Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais.</p> <p>14. Direitos e cidadania. 15. Os movimentos sociais. 16. Direitos e cidadania no Brasil. 17. Os movimentos sociais no Brasil.</p>
<p>Unidade 6. Cultura e Ideologia.</p> <p>18. Dois conceitos e duas definições. 19. Mesclando cultura e ideologia. 20. Cultura e indústria cultural no Brasil.</p>
<p>Unidade 7. Mudança e transformação social.</p> <p>21. Mudança social e Sociologia. 22. Mudança e revolução. 23. A mudança social no Brasil.</p>
<p>Apêndice: História da Sociologia.</p> <p>Novas formas de pensar a sociedade. A consolidação da sociedade capitalista e a ciência da sociedade. Desenvolvimento da Sociologia. A Sociologia contemporânea. A Sociologia no Brasil.</p>

No PNLD de 2015 a obra foi a terceira mais distribuída no país com a quantidade de 1.250.718 coleções, perdendo espaço para *Sociologia em Movimento* (Editora Moderna) que ficou em 1º lugar e *Sociologia Hoje* (Editora Ática) em 2º lugar de distribuição. Ainda assim, com o aumento da oferta de manuais para escolha das escolas, o livro continua figurando como referência para o Ensino Médio.

b) Tempos modernos, Tempos de Sociologia, Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros



Figura 7. Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (PNLD 2015).

Em 2013, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* contou com nova edição gráfica, ampliação dos capítulos e revisões em diversas seções da obra¹¹⁶. Além das modificações referenciadas, a obra contou com mais três capítulos na primeira parte, esta, que também teve mudanças em seu título “Saberes Cruzados” para fazer referência às três áreas das Ciências Sociais: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política.

Destarte, a parte I ficou composta de uma introdução apresentando a Sociologia e seus objetivos no Ensino Médio e o capítulo 1 situando o contexto histórico de nascimento da Sociologia com a mesma estrutura da obra apresentada no PNLD anterior. Os novos capítulos introduzidos (2, 3 e 4) deram prioridade às três perspectivas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), dando maior especificidade para cada uma das áreas e mostrando também o entrelaçamento entre elas. Assim sendo, a nova composição da primeira parte ficou com introdução e quatro capítulos, mas ainda se manteve como a menor parte do manual com 66 páginas.

¹¹⁶ Manual do professor, textos-base, boxes, propostas de atividades, imagens, indicações de filmes etc. (BOMENY E FREIRE MEDEIROS, 2013, p. 05, Manual do Professor.)

No capítulo 2, intitulado “Saber sobre o que está perto”, as autoras apresentam a perspectiva sociológica, ressaltando a importância do meio urbano, destacando as noções de diferença, diferenciação social, distinção, desigualdades e preconceito. Karl Polanyi é referenciado para exemplificar a importância da leitura econômica e social para a explicação dos fenômenos coletivos. Há também destaque para as transformações sociais que culminaram no individualismo, afetando a noção de igualdade e desigualdade na sociedade.

O capítulo 3 preenche uma lacuna deixada no manual apresentado ao PNLD anterior em relação aos conhecimentos antropológicos. Nomeado de “Saber sobre o que está distante”, amplia a apresentação da Antropologia como o estudo de todas as formas de cultura. Os conceitos de alteridade, etnocentrismo, evolucionismo social, evolução, raça, racismo científico (racialismo), relativismo cultural, etnografia, incesto, diversidade cultural são apresentados, seguidos de autores clássicos como Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz e Claude Lévi-Strauss.

“Saber sobre as astúcias e as manhas da política” é o título do quarto capítulo que encerra a parte I do manual. A seção reserva-se à apresentação da Ciência Política, abrindo a discussão com a imagem do *Leviatã* de Thomas Hobbes. O conceito de poder na acepção weberiana é tomado para mostrar a importância do sociólogo alemão para os estudos da área. Nicolau Maquiavel, os contratualistas (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau) e Robert Dahl atravessam os debates e, no Brasil, as autoras abordam a democracia e Ciência Política sob a ótica das contribuições de Victor Nunes Leal, para argumentar sobre a sustentação do modelo de coronelismo que ultrapassa o mundo rural e adentra o mundo moderno.

O capítulo é finalizado salientando-se a política na vida contemporânea, enfatizando a democracia moderna e o direito. A importância do reconhecimento jurídico, dos movimentos sociais contemporâneos e das políticas públicas voltadas para as ações afirmativas são destacadas, além dos direitos civis, sociais e políticos. Encerra-se com uma síntese das três áreas das Ciências Sociais e seus saberes que, segundo as autoras, estão em constante cruzamento.

A segunda e terceira partes do manual mantiveram a mesma estrutura. Houve maior equilíbrio entre as áreas, mas a Antropologia ainda teve um pequeno espaço na

obra apesar do capítulo 3, que de fato aborda essa ciência. A confecção dos capítulos novos foi importante para a melhor compreensão da terceira parte da obra.

No PNLD de 2015, a obra foi a 4ª mais distribuída no país com a quantidade de 1.043.676 coleções entregues nas escolas brasileiras. Apesar do número significativo, o aumento das obras selecionadas teve impacto em relação à situação do livro das autoras comparando-se com o PNLD de 2012, segundo mais distribuído naquela edição.

Quadro 9. Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros (coords.). **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia.**

<p>Parte 1. Saberes Cruzados</p> <p>Introdução: Roteiro de viagem.</p> <ol style="list-style-type: none">1. A chegada dos “tempos modernos”.2. Saber sobre o que está perto. (Sociologia)3. Saber sobre o que está distante. (Antropologia)4. Saber sobre a astúcia e as manhas da política. (Ciência Política)
<p>Parte 2. A Sociologia vai ao cinema</p> <p>Introdução: Sociologia e cinema</p> <ol style="list-style-type: none">5. O apito da fábrica. (Sociologia de Émile Durkheim)6. Tempo é dinheiro! (Sociologia de Max Weber)7. A metrópole acelerada. (Sociologia de Georg Simmel)8. Trabalhadores, uni-vos! (Sociologia de Karl Marx)9. Liberdade ou segurança? (Alexis de Tocqueville)10. As muitas faces do poder (Michel Foucault)11. Sonhos de civilização. (Sociologia de Norbert Elias)12. Sonhos de consumo. (Walter Benjamin)13. Caminhos abertos pela Sociologia.
<p>Parte 3. A Sociologia vem ao Brasil</p> <p>Introdução: Que país é este?</p> <ol style="list-style-type: none">14. Brasil, mostra a tua cara!15. Quem faz e como se faz o Brasil?16. O Brasil ainda é um país católico?17. Qual é 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.

c) **Sociologia Hoje. Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros**

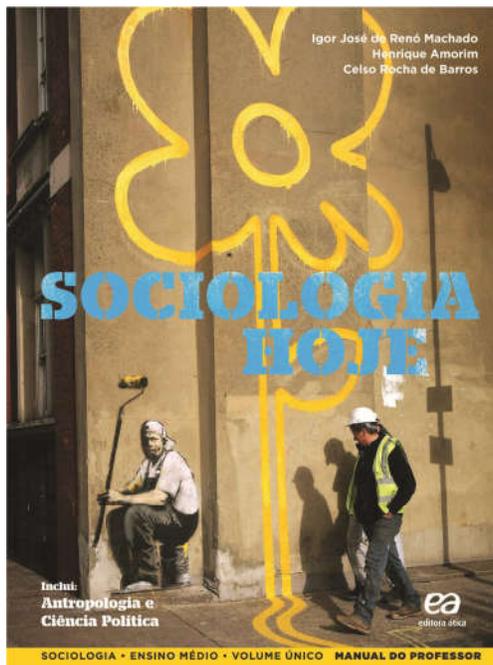


Figura 8. Sociologia Hoje (PNLD 2015).

A obra *Sociologia Hoje*, publicada em 2013 pela Editora Ática, tem como autores Igor José de Renó Machado (Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar), Henrique Amorim (Doutor em Ciências Sociais e Pós-doutor, professor da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP) e Celso Rocha de Barros (Doutor em Sociologia e trabalha no Departamento de Organização do Sistema Financeiro do Banco Central do Brasil, no Rio de Janeiro).

No manual do professor, os autores destacam a preferência por temáticas e conceitos, dialogando com os PCNEM e as OCEM de Sociologia. Há também destaque para os conceitos estruturantes dos PCN+: cidadania, trabalho e cultura que norteiam a divisão das unidades do manual didático. No manual do professor, os autores enfatizam que o “(...) livro foi pensado de forma conceitual” (RENÓ, AMORIM e BARROS, 2013, p. 334) e destacam a complexidade relativa à diversidade de sujeitos do conhecimento na vivência escolar (professor, aluno e a comunidade escolar como um todo).

O livro é composto de uma apresentação, introdução e três unidades tecidas no total por 15 capítulos. Os autores mesclaram de forma equilibrada a presença das três áreas das Ciências Sociais na obra: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Dos manuais analisados, este é o único que apresenta de forma equânime as Ciências Sociais. As unidades têm uma estrutura que basicamente indica uma introdução às áreas, dois capítulos teóricos/temáticos e um final dedicado aos temas contemporâneos. O mote dos autores é teórico, com a apresentação aos estudantes de uma gama interessante de visões e pontos de vista. A estrutura dos capítulos é orientada por uma abertura, boxes explicativos de léxico, complementando informações do texto, retratando a vida e obra de autores, trechos de obras de autores e questões para aproximar os debates das seções.

Cada capítulo apresenta, ao final, uma síntese do que se discutiu e é composto por atividades e exercícios dissertativos. O desfecho das unidades conta com textos e exercícios/questões para reflexão. Há também em cada capítulo sugestões de livros, filmes e sites de pesquisas. No final do manual, os autores incluíram seções adicionais: biografia, bibliografia e índice remissivo. A linguagem utilizada no manual é didática e aproxima-se do universo de estudantes do Ensino Médio.

Na apresentação do manual, os autores destacam que o principal objetivo do livro é “(...) aproximar as investigações, reflexões e teorias das Ciências Sociais do seu cotidiano **[dos estudantes]**, como instrumento de reflexão crítica sobre o seu dia a dia, a sociedade em que você vive, sua história e o mundo contemporâneo” (RENÓ, AMORIM e BARROS, 2013, p. 03, grifo nosso), e que além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo, “(...) esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte da construção de um mundo mais justo e feliz para todos, vivendo plenamente sua cidadania” (RENÓ, AMORIM e BARROS, 2013, p. 03). Ainda, no manual do professor, os autores ressaltam:

O ensino de Sociologia, desta forma, ocupa relevante papel na construção de uma consciência crítica e reflexiva diante das questões do mundo contemporâneo. Rompendo com as barreiras do senso comum, espera-se que o conjunto sistematizado do conhecimento próprio da Sociologia forneça um aparato teórico que torne o estudante capaz de compreender a dinâmica e as contradições da sociedade em que vive. Voltada à realização do exercício pleno da cidadania, a Sociologia esclarece que a construção de uma sociedade mais justa e solidária é tarefa que exige tanto compreender a complexidade social, como as formas de responder e agir em sociedade (RENÓ, AMORIM e BARROS, 2013, p. 332, manual do professor).

Sobre o público a quem se destina o manual, os autores salientam o jovem como um ser completo e protagonista no sentido do acúmulo de conhecimento e que as Ciências Sociais seriam um ponto de consonância em mais um conjunto de conhecimentos que faz parte do ponto de vista do jovem. Com isso, é fundamental a construção de pontes entre o mundo do jovem e o mundo do conhecimento escolarizado, criando uma nova situação em que “(...) dispare uma **apropriação criativa**, por parte do aluno, daquele conhecimento que se acumulou nas Ciências Sociais” (RENÓ, AMORIM e BARROS, 2013, p. 333, manual do professor, grifo dos autores). Dessa forma, para os autores a Sociologia teria um papel de conhecimento para aprimorar o senso crítico, promover a cidadania e respeitar a autonomia do discente no processo do conhecimento, levando em conta seu aprendizado cotidiano a ser concatenado com os conhecimentos sociológicos. Ainda, a desnaturalização e desconstrução são papéis essenciais para a percepção das dinâmicas sociais e para a produção do sujeito crítico.

Em relação a que tipo de conhecimento se está oferecendo ao estudante, na introdução da obra os autores enfatizam que a ciência social lida com hipóteses bem delimitadas e busca produzir dados sobre essas hipóteses, organizando esses resultados e apresentando de forma sistemática, ou seja, produzindo um conhecimento científico que se afasta das noções do senso comum ou das opiniões pessoais, que, não constituem uma ciência social. O processo de produção científica sobre a sociedade começou a tomar forma no século XIX, quando se dá o nascimento da Sociologia e o conjunto de questões relativas aos fenômenos do mundo social, da vida em sociedade.

No quadro 10, segue a estrutura do sumário do manual:

Quadro 10. Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. **Sociologia Hoje.**

Introdução: O que é Sociedade?
Unidade 1. Cultura.
1. Evolucionismo e Diferença.
2. Padrões, normas e cultura.
3. Outras formas de pensar a diferença.
4. Antropologia Brasileira.
5. Temas contemporâneos de Antropologia.
Unidade 2. Sociedade.
6. Pensando a Sociedade.
7. O mundo do trabalho.
8. Classe e estratificação Social.

9. Sociologia Brasileira.
10. Temas contemporâneos de Sociologia.
Unidade 3. Poder e cidadania.
11. Política, poder e Estado.
12. Globalização e política.
13. A sociedade diante do Estado
14. A política no Brasil
15. Temas contemporâneos da Ciência Política

A introdução do manual conta com quatro seções que dão conta de aspectos da vida em sociedade, sua complexidade e as contribuições das Ciências Sociais, que são apresentadas como propulsora de perguntas sobre a vida social. Os autores apontam as três áreas que dão conta do complexo de fenômenos sociais e indicam que não há consensos tanto na Sociologia, como na Antropologia ou na Ciência Política em relação às explicações do todo social, o que produz uma diversidade de caminhos e perspectivas diferenciadas do senso comum para entender cientificamente o funcionamento da sociedade. Destaca-se que as Ciências Sociais são munidas de conceitos e métodos finalizando-se a seção com a discussão acerca das Ciências Sociais enquanto engrenagem do pensamento crítico, a importância da desnaturalização dos processos sociais, da informação, pesquisa e a utilidade do pensar criticamente.

Na unidade 1, designada de “Cultura”, há cinco capítulos e os autores abordam os temas relativos às perspectivas da Antropologia Cultural. Voltado para o Evolucionismo e a diferença, o primeiro capítulo discorre sobre o contexto de surgimento dos estudos antropológicos (colonialismo/imperialismo), apresentando as teorias da evolução social, o etnocentrismo, sistemas de parentesco, discussões acerca de preconceitos e estereótipos, a noção de cultura nas sociedades indígenas (aspectos da resistência cultural) em paralelo com o mundo contemporâneo, além da apresentação dos mitos, narrativas, o estruturalismo e o histórico da colonização e de direitos das populações indígenas no Brasil. O segundo capítulo concentra-se nas discussões sobre padrões, normas e cultura, destacando o relativismo cultural e a contribuição de Franz Boas e os padrões culturais como inclinações semelhantes baseadas nos costumes segundo a visão de Margareth Mead e Ruth Benedict. Discutem-se aspectos da cultura nos séculos XX e XXI, apresentando as óticas de autores como Clifford Geertz, David Schneider além do destaque para o pós-modernismo e pós-colonialismo.

O capítulo 3 apresenta diferentes concepções para se pensar a diferença, retratando as perspectivas de autores ingleses e franceses acerca dos métodos antropológicos de análise. Os críticos do culturalismo são mencionados no capítulo e entre eles estão Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown e Evans Pritchard. Os autores Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss têm espaço no capítulo ao apresentarem uma antropologia comparativa, amparando-se na importância do incesto e dos mitos. Os autores ainda abordam as questões relativas à dualidade entre sociedades simples x complexas, o tema da etnicidade e processos de construção da diferença e identidade na globalização.

No quarto capítulo, a antropologia brasileira é apresentada com o histórico e um conjunto diverso e amplo de autores que são destacados a partir de períodos (até os anos 1930, dos anos 1930 até 1960 e dos anos 1960 em diante). O capítulo é finalizado com a temática da antropologia e as relações raciais e antropologia urbana. Os autores acionados foram: Roger Bastide, Emílio Willems, Hebert Baldes, Donald Pierson, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Charles Wagley, Egon Schaden, Roberto DaMatta, Darcy Riberio, Eunice Durham, Gilberto Velho, Roberto Cardoso de Oliveira e Ruth Cardoso. O quinto capítulo retoma temas da antropologia contemporânea (alguns mencionados nos capítulos anteriores) como identidade, cultura, etnografia, pós-colonialismo, etnicidade, identidade de consumo, gênero e parentesco, antropologia e história e antropologia como invenção, além de discutir a antropologia e as rupturas. Autores como Clifford Geertz, Claude Lévi-Strauss, Marshall Sahlins são retomados e Roy Wagner, Gayle Rubin, Sherry Ortner, Marilyn Strathern, Bruno Latour e Eduardo Viveiros de Castro compõem o capítulo.

Pelo fato de o manual separar, de forma independente as três áreas das Ciências Sociais, pode-se afirmar que o cabedal de teorias, conceitos e autores da Antropologia, pouco presente nos demais livros didáticos, é ampliado tal como aprofundado pelos autores de forma inédita no PLND de Sociologia. Fontes (2015) destaca em seu trabalho o silêncio das pesquisas relativas à Antropologia na educação básica e procura capturar a forma como a disciplina aparece nos manuais didáticos. Segundo seus levantamentos, *Sociologia Hoje* tem o mérito de ser o livro que mais destaque dá à área na construção dos capítulos e as teorias são o mote e não um complemento dos assuntos.

A unidade 2 aborda a área da Sociologia e é intitulada de “Sociedade”. Contém cinco capítulos que debatem as relações sociais e as diferentes dimensões da vida social. No sexto capítulo, os autores apresentam a Sociologia como uma ciência das relações sociais, situada historicamente junto ao processo de consolidação da sociedade capitalista, num cenário proveniente de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Para apresentar a disciplina, as perspectivas clássicas da Sociologia a respeito da sociedade são referenciadas (de forma breve) através dos clássicos: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Fato social, coesão social, divisão social do trabalho, organização social, ação social, ética protestante, tipo ideal/puro, classes sociais, trabalho e materialismo histórico são as escolhas conceituais da apresentação dos autores.

O sétimo capítulo discute o mundo do trabalho. Os autores destacam as diferentes perspectivas referentes ao trabalho na acepção dos três autores clássicos da Sociologia, tomando conceitos fundamentais como a divisão funcional, o fato social (trabalho), capitalismo e ética protestante, força de trabalho, alienação e mais-valia. Taylorismo, fordismo e toyotismo são relacionados às transformações no trabalho e às ideias de Antonio Gramsci, notando-se que as análises do capítulo focalizaram principalmente o referencial marxista. Por fim, associa-se o toyotismo ao neoliberalismo e as novas modalidades de trabalho no mundo contemporâneo são abordadas.

No capítulo 8 reserva-se espaço para a temática das classes e estratificação social. Como no capítulo anterior, os autores retomam os clássicos para introduzir o conteúdo. A base de fundamentação da introdução do capítulo tomou a divisão social baseada na solidariedade mecânica e orgânica, segundo Durkheim; os fundamentos de classe, estado e partido weberianos e as classes sociais com o referencial marxista são ilustrativos. O capítulo é finalizado com o destaque da importância das teorias weberianas sobre estratificação e marxistas a respeito das classes sociais no século XX. Charles Wright Mills, com a discussão acerca da nova classe média e Nicos Poulantzas, ao denotar a nova pequena burguesia são evidenciados e os autores sinalizam a esta discussão no Brasil relacionada ao crescimento do consumo e o surgimento de uma nova classe média.

O nono capítulo dedica-se à Sociologia Brasileira e inicia-se com a apresentação de um amplo conjunto de autores que contribuíram para pensar a formação do país e suas interpretações. Oliveira Vianna, Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda são destacados. Na seção nomeada de “A Geração de 30” amplia-se o conjunto teórico de Sérgio Buarque de Holanda ao apresentar o *etos* nacional e o homem cordial enquanto marca das relações que configuram uma forma de conduta social brasileira e o aporte teórico de Caio Prado Júnior sobre a formação do Brasil contemporâneo amparada no passado colonial dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Destaca-se a temática da escravidão e a questão racial, seguindo o perfil da unidade: apresentando uma gama de autores como Fernando Novais, Fernando Henrique Cardoso, Sidney Chalhoub, Silvia Hunold Lara, Célia Maria Marinho, Antônio Sérgio Guimarães, Sérgio Costa e Kabengele Munanga. Apesar do amplo repertório de autores, o debate é centralizado na obra *A integração do negro na sociedade de classes* de Florestan Fernandes, analisando as formas distintas com que a escravidão se conecta e é preservada na sociedade contemporânea, marcando o processo de desigualdade social que tem relação direta com a escravidão e a forma negativa com a qual os negros foram incorporados na sociedade de classes.

As teorias do subdesenvolvimento e dependência foram apresentadas brevemente a partir da ótica de trabalhos das décadas de 1950 e 1960, especialmente os de Celso Furtado, Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos e Fernando Henrique Cardoso. O capítulo é finalizado com o debate sobre a precarização do trabalho no Brasil, atentando-se ao contexto neoliberal de acirramento das desigualdades, salários, imposição de novas tecnologias produtivas, aumento do desemprego e trabalho informal exibindo dados do estudo de Graça Druck que reforçam a reprodução das desigualdades no país.

O capítulo 10, nomeado de “Temas contemporâneos da Sociologia” traz teorias que marcaram as últimas décadas do século XX e início do XXI. A abertura da seção retoma a ideia das constantes transformações e mudanças na sociedade capitalista e seu processo de reinvenção. A primeira delas é a revolução informacional como marca do desenvolvimento científico e tecnológico. O sociólogo francês Jean Lojkin é retratado para caracterizar a transformação da base produtiva e o foco no poder da informação humana. Outra modificação destacada é o desenvolvimento da financeirização, dando

origem à importância do capital fictício e às bolsas de valores. François Chesnais é mencionado ao discutir-se a mundialização do capital e também a economista brasileira Maria de Lourdes Mollo em relação aos limites do processo de financeirização.

A modernidade e pós-modernidade são apresentadas - embora a segunda fique relegada ao plano da menção e descrição - a partir das ideias de modernidade reflexiva presentes no trabalho de Anthony Giddens e de radicalização da modernidade presentes nos estudos do geógrafo David Harvey. São exibidas as transformações e aspectos de uma crise da modernidade, no entanto, os autores não apontam perspectivas da pós-modernidade, somente descrevendo-a e apresentado os dois autores citados, críticos da ideia e do termo para descrever a atual fase em que vivemos.

A última sessão dedica-se aos teóricos Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas. Do primeiro autor salienta-se especialmente a ideia de bens simbólicos e *habitus* para demarcar as posições sociais em suas lógicas econômicas e simbólica e sinalizar os processos de desigualdade na sociedade contemporânea. Jürgen Habermas é enfatizado com destaque para o processo de racionalidade instrumental e razão comunicativa, além de demonstrar a importância dos movimentos sociais na reorganização das formas de participação democrática e a importância da ação comunicativa na reinvenção da esfera pública.

Na terceira unidade, chamada “Poder e cidadania” há cinco capítulos. No décimo primeiro, trata-se de questões referentes à política, poder e ao Estado. Retoma-se a ideia weberiana de poder e dominação e ressalta-se a importância do Estado moderno nas óticas de Weber, Charles Tilly e Nicolau Maquiavel. Para inserir o debate acerca do que o Estado pode fazer, os autores contratualistas são acionados: Thomas Hobbes com a perspectiva da fundação do Estado por meio da obediência; John Locke, com a premissa do Estado que garante direitos e Jean-Jacques Rousseau, com o ponto de vista da vontade geral e bem comum. Ao tratar dos regimes políticos, os autores destacam e fazem uma breve discussão sobre a democracia (e os sistemas presidencialista e parlamentarista) com o suporte de autores como Mike Alvarez, José Antônio Cheibub, Fernando Limongi e Adam Pzeworski. O capítulo é finalizado com uma ideia geral dos partidos políticos, destacando-se a contribuição de Maurice Duverger ao demonstrar a disputa entre as agremiações partidárias.

O capítulo 12 traz a relação entre globalização e política. A definição de globalização, suas diferentes formas e as principais consequências são apresentadas a partir do referencial do sociólogo Anthony Giddens. Indica-se o panorama da governança global segundo as premissas de David Held, destacando-se o sistema de Westfália, a importância da ONU (Organização das Nações Unidas) e de organismos como a OMC (Organização Mundial do Comércio) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). A seção é encerrada com o destaque para o conceito de *poder suave* de Joseph Nye Jr. A relação entre globalização e o Estado é evidenciada a partir das contribuições de Jéssica T. Mathews e Zygmunt Bauman ao refletirem sobre o impacto da globalização na diminuição do poder do Estado e a importância das multinacionais no cenário mundial.

Os movimentos sociais globais são descritos evidenciando-se o aumento da importância das ONG's (Organizações Não-Governamentais) no âmbito internacional e a temática do meio ambiente. Destacam-se os protestos políticos globais e a amplitude do papel dos meios de comunicação (internet) nesta mediação. Por fim, o capítulo dedica-se brevemente à menção da globalização, seus impactos e desafios no Brasil apontando, de forma concisa, as contribuições de Octávio Ianni.

No capítulo 13, nomeado de “A sociedade contra o Estado”, os autores indicam as lutas pela cidadania, direitos e os movimentos sociais. Em relação à cidadania, Hannah Arendt e T. H. Marshall são os teóricos de referência para pensar o conceito e sua amplitude. Os movimentos sociais são retratados com a contribuição conceitual de *reconhecimento e redistribuição* de Nancy Fraser. O MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), o movimento LGBT (acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), o movimento feminista, o movimento negro e indígena são os destaques para discutir a temática.

As questões que envolvem a ação coletiva e seus problemas são tratados com a percepção da falta de organização dos grupos coletivos segundo Mancur Olson. O capital social e a participação cívica, à luz das contribuições de Robert Putnam, também tem espaço no capítulo, que é encerrado com o tema das revoluções e a complexidade que envolve o termo. Charles Tilly é retomado para o detalhamento e ampliação da definição de revolução e suas diferentes perspectivas e caminhos no mundo contemporâneo.

A política no Brasil é o destaque do capítulo 14. Estado e cidadania no Brasil são apresentados tomando-se as ideias de José Murilo de Carvalho a respeito da herança colonial para os destinos de nossa cidadania. Simon Schwartzman e Raymundo Faoro são utilizados na seção para discorrer a respeito do Estado patrimonialista brasileiro, a troca de favores, a prática da corrupção e o paradoxo entre poder público e privado. A desigualdade social e exclusão de direitos, a abolição da escravatura em 1888 e a trajetória dos direitos civis, políticos e sociais são apresentadas numa concepção histórica.

A democracia no Brasil contempla as contribuições de Maria D’Alva Kinzo, especialmente o processo e as fases de transição para a democracia. Os partidos políticos são destacados historicamente desde o processo de independência até os dias atuais. O capítulo é finalizado com os rumos da democracia no país, suas instituições, o papel dos partidos, o Congresso Nacional e eleições com fundamentação teórica de Sérgio Abranches, Argelina Figueiredo, Fernando Limongi e Fabiano Santos. A corrupção e dados são apresentados a partir de trabalhos desenvolvidos por Leonardo Avritzer.

O último capítulo, de número 15, aborda os temas contemporâneos da Ciência Política. Uma nova visão de poder é destacada a partir da obra de Michel Foucault e sua contribuição para se pensar o micropoder, bem como as novas dimensões do poder para além do Estado. A relação entre voto e as classes sociais é apresentada na perspectiva dos estudos de Anthony Heath, Geoffrey Evans e Robert Andersen e a perda de importância do voto de classe nos países desenvolvidos é retratada a partir das teorias de Giedo Jansen e Nan Dirk de Graaf, quando estes apontam, em estudo de 2013, as mudanças nas classes sociais e partidos.

Os valores pós-materialistas são destacados a partir das ideias de Robert Inglehart ao discutir a substituição, no mundo contemporâneo, dos valores materialistas como resultado do desenvolvimento dos países, fazendo um paralelo com os valores dimensionados nos países pobres e com menor desenvolvimento. Na seção *Nova Filosofia Política* são apresentadas as temáticas da desigualdade, justiça, distribuição de renda e direitos com base no suporte teórico de John Rawls e Robert Nozick.

O capítulo é encerrado com a interseção entre a Ciência Política e a Economia. O desenvolvimento econômico e as diferentes riquezas das nações são discutidos a

partir dos estudos de Daron Acemoglu e James Robinson. Os conceitos de Estado e mercado inclusivos e instituições extrativas são o destaque dos autores mencionados.

Conforme destaque anterior, diferentemente das obras analisadas, *Sociologia Hoje* expõe de maneira equânime as três perspectivas das Ciências Sociais em suas unidades. Para isso, os autores fizeram a escolha por um número menor de capítulos, que se apresentam com uma média de 13 a 17 páginas, um pouco mais longos e extensos, acompanhando o perfil dos manuais *Sociologia em Movimento* e *Sociologia para Jovens do Século XXI* em relação ao tamanho médio dos capítulos.

Um ponto a se destacar na obra é a ampliação (diferente das demais) da Antropologia no campo das Ciências Sociais com o mérito de apresentar conceitos centrais da disciplina. Fontes (2015) em seu artigo dimensiona que o manual transita entre o êxito da perspectiva antropológica e ao mesmo tempo dialoga com a complexidade do debate e abordagem de assuntos muito específicos que são mais voltados para o curso superior, porém:

(...) Trata-se de um livro que possibilita uma formação inicial em Antropologia, abordando inclusive teóricos contemporâneos que não são muito 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).

Partindo da afirmação acima, é possível reiterar que o manual amplia as abordagens da Ciência Política e Sociologia da mesma maneira, trazendo autores clássicos, contemporâneos e também das Ciências Sociais brasileiras de maneira satisfatória e com diversas vertentes. Na unidade dedicada à Sociologia percebe-se uma menor quantidade de autores contemporâneos se comparadas as duas demais áreas. É possível também identificar, em algumas seções dos capítulos, abordagens muito teóricas dos autores, com a descrição de suas ideias, sem muitos paralelos com o cotidiano e/ou alguma mediação para tornar a compreensão mais palatável ao estudante do ensino médio. Alguns dos exemplos que se pode mencionar são as partes dedicadas a Roy Wagner, Bruno Latour, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Anthony Giddens, David Harvey e Charles Tilly.

Em relação aos temas trabalhados na obras, não se discutiu o processo de socialização e a indústria cultural não teve espaço no manual, a não ser por um box que

apresenta brevemente os autores da Escola de Frankfurt que só apareceu quando Habermas é mencionado no manual na seção dedicada aos temas contemporâneos da Sociologia. Na terceira unidade, embora haja muitas perspectivas para discutir a Ciência Política, o tratamento de temas da área é apresentado por uma diversidade de campos fora das Ciências Sociais. Mesmo assim, de maneira geral, houve a preocupação por parte dos autores em dimensionar as especificidades da Sociologia, Antropologia Cultural e da Ciência Política, articulando a interdisciplinaridade entre as áreas e trazendo muitos estudos e autores que usualmente não figuram em obras dedicadas ao ensino básico como, por exemplo, Nancy Fraser, Robert Putnam entre outros. O livro dimensiona de maneira equilibrada os conteúdos referentes à produção brasileira, no entanto, nos capítulos destinados aos mesmos, as introduções ficaram marcadas por um *pout pourri* de autores, muitas vezes mais mencionados que seus trabalhos de fato nas unidades.

No PNLD de 2015 a obra ficou em 2º lugar na distribuição de sua coleção com a tiragem de 1.662.645 livros para as escolas públicas de acordo com as escolhas dos docentes. O livro figurou entre um dos manuais mais utilizados, só perdendo espaço para *Sociologia em Movimento* da Editora Moderna.

d) Sociologia. Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim.

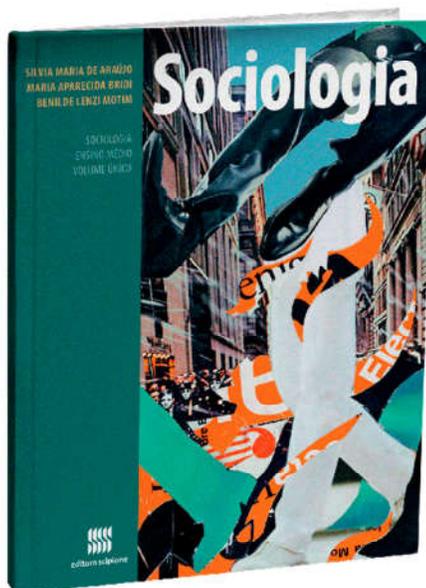


Figura 09. Sociologia (PNLD 2015).

A obra *Sociologia* tem autoria de três professoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR): Silvia Maria de Araújo¹¹⁷ (Socióloga, Doutora em Ciências da Comunicação e Pós-doutorado em Sociologia do Trabalho), Maria Aparecida Bridi (Socióloga e Doutora em Sociologia) e Benilde Lenzi Motim (Socióloga e Doutora em História). Foi editada e apresentada no último PNLD em 2013 pela Editora Scipione.

O livro estrutura-se em onze capítulos e uma apresentação inicial aos discentes. Na obra, a organização dos conteúdos é temática, versando sobre a realidade brasileira e mundial, excetuando-se o capítulo destinado ao estudo das teorias clássicas das Ciências Sociais (Capítulo 2). No desenvolvimento dos capítulos são inseridos conceitos, temas e teorias da área. Não há menção direta no livro ou no manual do professor às políticas curriculares oficiais, mas as autoras ressaltam a preferência por temáticas que consideram centrais para as Ciências Sociais.

Os capítulos são organizados com as seguintes seções no corpo teórico de discussão: Pausa para refletir, Debate, Pesquisa, Encontro com os Cientistas Sociais – que são norteadas por textos complementares, dados, mapas, estatísticas e questões dissertativas e propostas aos estudantes. Ao final das discussões há mais três seções: 1) Diálogos Interdisciplinares; 2) Revisar e Sistematizar e 3) Descubra mais (sugestões de livros, filmes e sites), além da bibliografia constante, não no final do manual, mas ao término de cada capítulo. Ao final do livro há um índice remissivo, questões do ENEM e o manual do professor.

Na apresentação da obra, as autoras destacam o objeto das Ciências Sociais que seria “(...) estudar a vida humana e social” e este campo permitiria “(...) nos tirar de nosso ponto de vista habitual, desacomodando nossas ideias e provocando nossa ação”. Conhecer a Antropologia, Ciência Política e a Sociologia está para além do senso comum e permite apreender “(...) as múltiplas dimensões da política, da economia, da cultura, da sociedade propriamente dita” (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2013, p. 03). Ainda, de acordo com as autoras:

Todas as questões que esses temas propõe às Ciências Sociais, sobretudo ao entreverem situações de desigualdades, conduzem os processos de construção de cidadania, vislumbrando nossos direitos e deveres. (...) Portanto, prepare-se para uma leitura ativa em que você é o protagonista (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2013, p. 04).

¹¹⁷ Professora aposentada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As Ciências Sociais são apresentadas como um conhecimento que não se baseia no senso comum e tem como prioridade o senso prático, de exercício da cidadania e incursão dos discentes à busca de direitos e deveres. No manual do professor, as autoras enfatizam:

No lugar da prática educacional instrumental, pretendemos promover uma educação que vise à formação cidadã, por meio da qual possamos vislumbrar esperanças de um futuro melhor, mais justo, igualitário, pacífico. (...) Assim, cabe-nos a missão de ajudar o aluno a compreender a importância da disciplina para sua formação cultural e cidadã (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2013, p. 307, manual do professor).

Além disso, o caráter de ciência das Ciências Sociais difere da opinião e das ideologias cotidianas. Conforme designam as autoras é um conhecimento “(...) de caráter científico, sistemático, fruto de pesquisas que empregam metodologias específicas para estudar o ser humano na sociedade” (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2013, p. 307, manual do professor).

Segundo as autoras, os estudantes estão preparados para aprender e apreender as Ciências Sociais na medida em que eles podem problematizar a realidade e suas diferentes possibilidades interpretativas, assimilando os fenômenos sociais em sua multiplicidade.

Utilizando-se das abordagens de Jean Piaget e Lev Vygotsky, ressalta-se o processo de maturidade do estudante do Ensino Médio para apreender conceitos abstratos e apresentar flexibilidade de pensamento, além de o professor ser um importante protagonista em auxiliar o aluno a ir além do senso comum, levando-o a apreender, desvendar e compreender para além da “livre opinião” daquela que é científica. Assim “(...) o instrumental de análise fornecido pelas Ciências Sociais pode ser decisivo nesse processo” (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2013, p. 308, manual do professor).

Trata-se de um manual bem organizado, com escrita pertinente e que dialoga com estudantes do Ensino Médio. Abaixo, no quadro 11, segue a disposição dos conteúdos contemplados na obra conforme sumário:

Quadro 11. Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim. **Sociologia.**

1. Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente na sociedade.
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 uma questão global.

No capítulo 1 intitulado “Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente” discutem-se as transformações da sociedade e a relação com as Ciências Sociais, o nascimento da Sociologia, seu contexto histórico-social e a divisão das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). A temática da diferença, desigualdades, mudanças sociais são apresentadas como preocupações da Sociologia e as autoras ressaltam as teorias de classe e estratificação social, acionando os clássicos das Ciências Sociais (Karl Marx – classes sociais e Max Weber – status, poder e dominação) e os contemporâneos Charles Wright Mills, Pierre Bourdieu e Erik Olin Wright. Vilfredo Pareto é mencionado ao discutir a ideia de elites e dominação de classe. Assim, o manual exhibe um quadro comparativo das teorias das classes sociais e os temas relativos à desigualdade social e dominação são abordados a partir das dimensões de gênero e etnia, além da realidade brasileira.

As autoras apresentam um texto complementar com um resumo do Pensamento Social no Brasil focando os diversos autores clássicos desde a sua fundação, até autores como Florestan Fernandes e Octávio Ianni. O capítulo trata da globalização com a apresentação das perspectivas de Boaventura de Sousa Santos e posteriormente Robert Castel é mencionado para a abordagem da globalização e o trabalho. As autoras finalizam a seção com a ideia de que a Sociologia articula diversos conhecimentos.

O capítulo 2, chamado “Sociologia: uma ciência da modernidade” traz o fenômeno da sociedade enquanto ciência e amplia o contexto histórico das transformações nos séculos XVIII e XIX, discutindo a vida em sociedade e apresentando as teorias clássicas da Sociologia como produto das primeiras investigações da ciência da sociedade. Trata-se do capítulo mais teórico do manual, uma

vez que dá o panorama das Ciências Sociais, sua fundação e chegada ao século XX. A Sociologia associa-se às mudanças sociais e ao fenômeno da modernidade, separando-se do senso comum. São apresentados os métodos para se pensar a realidade social com a abordagem do positivismo de Auguste Comte; do funcionalismo de Émile Durkheim e do método dialético marxista.

Também se aborda o objeto de estudos da Sociologia, apresentando as visões clássicas sobre o fato social, a integração social, a ação social weberiana baseada no método compreensivo e por fim, a teoria da acumulação e das relações sociais em Karl Marx. Para debater o século XX e as mudanças sociais, Talcott Parson e o método estrutural funcionalista são apontados e também os autores da Teoria Crítica alemã. Não há aprofundamento das teorias e autores, mas sim uma perspectiva de exposição aos estudantes de forma introdutória.

O terceiro capítulo, “A Família no mundo de hoje”, aborda a temática partindo do histórico da família enquanto instituição social. Discutem-se as relações de parentesco à luz das contribuições de Claude Lévi-Strauss e as relações de dominação com o suporte das ideias de Max Weber. As autoras expõem os diferentes modelos familiares, retratando dos mais tradicionais aos formatos contemporâneos e a influência destes para as relações profissionais. Teóricos como Pierre Bourdieu são acionados para a compreensão da família enquanto instituição social, Émile Durkheim para a relação entre família e integração social e Talcott Parsons para a assimilação dos papéis sociais e o processo de socialização que proporciona a instituição familiar.

O histórico da família patriarcal brasileira é apresentado, ressaltando-se os trabalhos de Gilberto Freyre e Lévi-Strauss no sentido de entender a formação familiar no período colonial e a importância da sociedade indígena para tal. Questões como o poder, a chefia da família, a distinção entre esfera pública e privada, a discriminação de gênero, o voto masculino e feminino, a obediência, entre outros perpassam a compreensão da importância da instituição. Os séculos XIX e XX são retratados demonstrando o papel e espaço de reprodução social da família na transição do mundo rural para o urbano. Os trabalhos e pesquisas de Bourdieu, relativos ao *habitus*, de Marilyn Sthaterm sobre parentesco e etnografia e de Jane Cartein a respeito da casa e seu papel simbólico são as contribuições de destaque. Ainda há um breve resumo de

como o funcionalismo, o estrutural funcionalismo e a teoria crítica enxergam o fenômeno.

O capítulo encerra-se discutindo as famílias em transição, as mudanças dos últimos anos no sentido do mundo do trabalho, no papel dos lares, os outros arranjos familiares, as reformas no legislativo, a diminuição do tamanho das famílias e o decréscimo da mortalidade infantil. Discute-se a importância do movimento de mulheres para as relações de gênero (movimento feminista e outros movimentos sociais), a conquista do voto feminino, a maior presença no mercado de trabalho, o direito sobre o corpo, a valorização do trabalho doméstico, o combate à violência, exames de DNA, a Lei Maria da Penha, as licenças paternidade e ampliação da licença maternidade e as conquistas das uniões homoafetivas diante da lei, com a aprovação do casamento civil. Anthony Giddens é referenciado para a compreensão da família enquanto uma luta entre a tradição e a modernidade e ressalta-se a relevância dos dados demográficos e estudos estatísticos para que se criem mais políticas públicas familiares.

No capítulo 4, chamado “Trabalho e mudanças sociais”, abordam-se os significados e as características do mundo do trabalho no tempo e em diferentes sociedades. Inicia-se a seção com uma leitura crítica do trabalho na contemporaneidade, destacando seu caráter de alienação, segundo a perspectiva de Karl Marx e a ideia de controle social, presente em David Harvey. Weber é mencionado ao discutir a característica de dignidade referido ao trabalho segundo estudos da *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. Ainda, Paul Lafargue é citado ao retratar o direito à preguiça e a crítica ao culto do trabalho na sociedade moderna, além de Pierre Clastres, ao demonstrar que a sociedade europeia não serve de parâmetro para o resto da humanidade ao desenvolver um modelo natural de trabalho, riqueza e propriedade privada. Na mesma seção, André Gorz é acionado para argumentar o trabalho coletivo na contemporaneidade, a diminuição do tempo do trabalho e defender o aumento do ócio.

Ao discutir a organização do trabalho no século XX, as autoras caracterizam a importância do fordismo, do taylorismo e do toyotismo para os sistemas de produção e as transformações no universo do trabalho. Na contemporaneidade, a reestruturação produtiva e a flexibilização respondem pelas modificações com o incremento da financeirização, do neoliberalismo, o aumento das taxas de desemprego e informalidade

no trabalho. Mais uma vez André Gorz é mobilizado para discutir a acumulação flexível e a precarização do trabalho. A terceirização é pauta do capítulo e as autoras discutem a legislação trabalhista no Brasil, os direitos assegurados e as consequências das transformações acima apontadas.

As mudanças no perfil do trabalhador, com maior exigência de qualificação, trabalho polivalente, metas a atingir e a centralidade do trabalho ocupam parte do capítulo. Habermas é apresentado como um dos autores que discutem a perda da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo em nome da informação e conhecimento e, por outro lado, Ricardo Antunes é o contraponto, ao questionar que o trabalho ainda é essencial para a organização da sociedade. A introdução de novas tecnologias e rumos do trabalho são descritas através das obras de Antonio Negri, Maurizio Lazzarato e Michael Hardt, quando abordam a libertação do trabalho material na atualidade.

Reserva-se espaço para problematizar o papel dos sindicatos, as dificuldades do mercado de trabalho, as novas opções de trabalho como a economia solidária, outras forma coletivas e as desigualdades de gênero, etnia e raça no setor. Além dos temas tratados, dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) incrementam os debates finais do capítulo.

O capítulo 5, com o título de “A cultura e suas transformações” percorre a temática da cultura apresentando-a relacionada à comunicação e à realidade virtual, seguindo os preceitos de Manuel Castells. A intenção foi relacionar a era da informática a um novo período e cultura em razão das transformações relativas ao sistema de comunicação e ao ciberespaço. Na sequência, as autoras voltam-se para a origem do termo cultura e resgatam as perspectivas antropológicas para identificar seus vários significados e acepções. Edward Tylor é utilizado para uma caracterização geral e, a partir de um quadro comparativo entre autores do funcionalismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo e tendências recentes os estudantes têm diferentes concepções de cultura, que não foram ampliadas, mas dimensionadas de forma a serem comparadas. Os autores constantes foram: Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown, Claude Lévi-Strauss, Talcott Parsons, Robert Merton, Alfred Kroeber, Edward Thompson e Anthony Giddens.

A seguir, cultura é relacionada ao termo civilização e Norbert Elias encaminha o debate a partir da noção de processo civilizador. Eric Hobsbawn é mencionado ao acionar-se o discurso da superioridade europeia e os brasileiros Carlos Rodrigues Brandão e Roque Laraia complementam a discussão. Conceitos como etnocentrismo, relativismo cultural, alteridade, diversidade cultural, interação cultural são entrelaçados sem associação direta a autores para incrementar as contribuições do viés antropológico. Associado aos termos mencionados, as autoras apresentam as teorias racistas do século XIX (que também são apresentadas num quadro comparativo: arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e eugenia) para ampliar as contendas sobre racismo, intolerância e xenofobia. Nesse mesmo âmbito, a realidade brasileira provinda do processo de escravidão é retratada historicamente e as contribuições dos anos 30 são destacadas a partir da “democracia racial” e as consequências no processo de desigualdade social.

Uma das seções do capítulo discute a diversidade cultural no Brasil e suas características multiculturais, retomando as consequências e perigos para a desigualdade ao se desconsiderar a diversidade cultural. Desigualdade social, discriminação e intolerância dão o pano de fundo para a inserção de Florestan Fernandes e a profusão do racismo no país. Ainda nesta seção apresenta-se a cultura como um espaço do local e global, para difundir as manifestações das culturas popular e erudita, demarcando a importância dos intercâmbios culturais. A cultura também é apresentada em sua perspectiva global, associando-nos a produtores e consumidores inseridos no processo de globalização, onde há o trânsito da homogeneização e da resistência cultural das minorias com espaço para as culturas alternativas. Aqui, menciona-se a contribuição de Antonio Gramsci para inserir o conceito de contra hegemonia.

As últimas discussões referem-se à indústria cultural e às práticas sociais assentadas na acepção bourdieusiana de distinção social. Os hábitos de consumo são apresentados em sua relação com a classe, a renda e o consumo. A influência dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural são permeadas pelas ideias de Max Horkheimer e Theodor Adorno. Por fim, a cultura é vista a partir do conceito desenvolvido pelo professor Renato Ortiz, de *mundialização da cultura* e do desenraizamento cultural. Octávio Ianni também é mencionado ao pensar a modernidade-mundo e a sociedade global. A cultura transnacionalizada dá espaço para as distâncias sociais e desigualdades de acesso à cultura. Ainda seguindo este raciocínio,

o capítulo encerra-se com a menção a Ulrich Beck e à concepção de individualização cultural no mundo contemporâneo, suprimindo a ideia do coletivo.

O capítulo 6, nomeado de “Sociedade e religião”, aborda a temática, tangenciando a religião como instituição social. Introduce-se o assunto a partir da intolerância religiosa e a importância da desnaturalização do fenômeno. Durkheim, apresentando a religião como fato social e Clifford Geertz apontando a religião como uma faceta da cultura, servem de exemplo para as dimensões da religiosidade. Jean Baechler é mencionado ao apontar o fenômeno religioso como um tipo de produção social na medida em que apresenta agrupamentos, ritos, crenças, costumes e regras de conduta.

As autoras apresentam a religião na visão dos clássicos partindo inicialmente de Auguste Comte que acreditava que a religião representava um estágio primitivo da evolução da sociedade. Durkheim é retratado por apontar a religião como fato social e representar um conjunto de crenças e práticas referentes ao sagrado. Weber apresenta a dimensão social e as significações culturais da religião, seu processo de secularização e o declínio de sua função. Marx analisa a religião como alienação do indivíduo na sociedade capitalista e como “ópio do povo”, sendo, dessa maneira um obstáculo ao progresso e emancipação político-social.

Religião e globalização ocupam uma seção do capítulo com as contribuições de Renato Ortiz e Zygmunt Bauman no sentido de reforçar a importância da presença da religiosidade na sociedade contemporânea, seu redesenho e ressignificação ligados à identidade e também aos meios de comunicação. Antônio Flávio Pierucci é acionado neste último quesito. O fundamentalismo religioso também é discutido a partir das ideias de Bauman e Giddens, reforçando a concepção de fé, confiança e autorrealização, além da adesão incondicional a valores e crenças para dimensionar o fanatismo e também o desgaste de elementos religiosos e tradicionais. Após discutir o tema, as autoras problematizam o terrorismo e procuram desfazer mitos, apontando perspectivas diferenciadas para a compreensão do recente fenômeno no campo religioso, que inclusive pode ultrapassar esta esfera e ligar-se à marginalização, empobrecimento, violência, questões políticas, demonstrando o aumento da violência e intolerância.

O capítulo é encerrado com a questão da religiosidade no Brasil, remontando ao caráter laico do Estado e às garantias constitucionais de liberdade religiosa no país. As

autoras trazem um panorama da representação das diferentes religiões no país com dados do IBGE e discutem o sincretismo religioso aliado ao campo da cultura, utilizando os trabalhos de Pierre Sanchis e Roger Bastide.

No capítulo 7, “Cidadania, política e Estado”, a cidadania é abordada desde as suas origens até o século XX. T. H. Marshall é a referência teórica de destaque e as autoras relacionam o processo à implantação da democracia no Brasil, seus dilemas para a cidadania e a importância das políticas públicas. As pesquisadoras Elisa Reis e Teresa Sales são referenciadas para ampliar o debate da cidadania, o exercício da liberdade e as contradições da cidadania concedida no país. Resgata-se o histórico dos períodos políticos do país e a Constituição de 1988 com o aumento de direitos, o programa Bolsa Família, o projeto microempreendedor individual e PEC das Domésticas são mencionados como pontos de avanços. Poder e política são tratados a partir da importância da participação, da democracia representativa com as indicações dos trabalhos de Montesquieu, Max Weber e Michel Foucault.

A mediação entre esfera pública e privada é dada através de Alexis de Tocqueville e a importância do meio urbano para a distinção entre os setores e Hannah Arendt ao enfatizar a esfera pública como mundo comum. A relação entre Estado e sociedade é retratada pela obra de Maquiavel e, suas diferentes concepções tratadas à luz das contribuições de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Para a definição de Estado, as autoras focam as pressuposições de Friedrich Hegel, Nicos Poulantzas, Louis Althusser e Max Weber. Há a confecção de um quadro comparativo das diferentes contribuições do tema que, além dos quatro autores citados na frase anterior, contam com Karl Marx, Antonio Gramsci e Octávio Ianni. O Welfare-State e o Estado Neoliberal são dimensionados e, por fim, aborda-se o autoritarismo e o totalitarismo enquanto ameaças à cidadania.

O capítulo 8, denominado “Movimentos Sociais”, elucida a temática a partir da busca de transformações das condições sociais, políticas, econômicas e sociais por meio das ações coletivas no decorrer do tempo e em diferentes contextos. Alain Touraine e Karl Marx são as referências iniciais. As autoras reforçam a importância da formação de identidades a partir dos movimentos sociais e retomam a história do movimento operário. Na atualidade, os movimentos sociais reconfiguram-se e Claus Offe contribui para se pensar na comparação das diferentes formas que permearam os movimentos

sociais. A temática é discutida no Brasil tomando-se os movimentos urbanos e do campo e o contexto relacionado ao estado autoritário. As professoras Ruth Cardoso e Eunice Durham são acionadas para se pensar nas ações anti-Estado e na importância da luta por direitos.

Uma das seções do capítulo apresenta os movimentos sociais latino-americanos e sua relação com o Estado neoliberal. O contexto é baseado na crise do petróleo dos anos 1970 e a intensificação do processo de desigualdades desencadeado pela globalização. Argentina, México, Bolívia e Equador são os países mencionados. Ainda reserva-se espaço para discutir os movimentos sociais, a exclusão social e sua relação com a globalização. Os novos movimentos sociais dão a tônica do debate, representados no capítulo pelos movimentos étnicos, de gênero, ecológico e também associado ao crescimento das Organizações Não-Governamentais (ONG). Destacam-se, igualmente as resistências ao neoliberalismo protagonizado pelo Fórum Social Mundial (FSM).

No capítulo 9, “Educação, escola e transformação social”, encontramos uma temática pouco abordada nos manuais didáticos de Sociologia. A escola é tomada como instituição social, revista do ponto de vista histórico e tida como ferramenta do processo de socialização. Émile Durkheim é destacado ao assinalar seu papel de fato social com uma função integradora na sociedade. Pierre Bourdieu e sua aceção da reprodução social são mencionados e destacados em seção específica para alertar sobre as desigualdades de diferentes tipos, a violência simbólica e os padrões culturais dominantes. Em relação à socialização escolar, Talcott Parsons é assinalado quando discute os papéis sociais e o sistema social. Karl Mannheim contribui no sentido de pensar a educação como controle social que altera a ordem estabelecida. As autoras discorrem sobre as novas funções que a escola adquire e que antes não desempenhava. Para esta discussão, Dermeval Saviani complementa o debate.

Ainda para salientar a escola enquanto reprodutora de diferenças associadas à posição social e ao meio social como influente decisivo, Ivan Illich e Bernard Lahire tem espaço no capítulo. As concepções de educação na contemporaneidade são dadas pelas contribuições de Zygmunt Bauman ao ressaltar a ambivalência, tecnologia e modernidade líquida e Jürgen Habermas ao acentuar a instrumentalização da técnica e ciência. Os pontos de vista relacionados à educação no Brasil foram dados pelas contribuições de Anísio Teixeira ao destacar a importância da escola pública, laica,

universal e gratuita, além de Paulo Freire, relacionando educação, política e as condições concretas de reconstrução da realidade, visualizando o papel escolar relacionado à justiça social. Florestan Fernandes ocupa espaço na seção ao destacar a sociabilidade e organização concreta da instituição escolar.

O capítulo é encerrado situando-se os desafios da educação no país. A fonte teórica de Michel Foucault e a disciplinarização e autoritarismo são traços relacionados ao ambiente escolar. Fatores como o financiamento, a falta de atenção à diversidade, a educação para pessoas com deficiência, educação como direito, universalização, analfabetismo, baixa qualidade de ensino, infraestrutura, salas cheias, falta de capacitação e a distorção idade-série foram os principais destaques das autoras.

O capítulo 10, “Juventude: uma invenção da sociedade”, aborda a juventude relacionada à invenção social e transitoriedade de acordo com a época, o contexto, a sociedade e as classes sociais em questão. Discute-se o tema da identidade, das representações sociais da juventude e questões concernentes à educação, problemas sociais, conflitos de gerações e de outras ordens. Ressaltam-se os estudos antropológicos e etnológicos em relação aos ritos de passagem de Arnold van Gennep, Pierre Clastres e Margareth Mead. Sobre a falta de ritos de transição na contemporaneidade, Georges Balandier é citado.

As autoras analisam a perspectiva da Sociologia e juventude em Karl Mannheim com o destaque para o sentido de geração. Os conceitos de geração e conflito são ampliados com as contribuições de José Machado Pais e Marialice Foracchi. Enfatiza-se a importância da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 como aparatos de proteção e direitos reservados às crianças e adolescentes e problematizam-se diversas questões relacionadas ao contexto brasileiro como os movimentos estudantis de 68, os cara-pintadas, as manifestações de resistência cultural como o funk, o hip-hop e dilemas ligados à violência, pobreza, trabalho infantil, evasão escolar, uso de drogas, prostituição, violência doméstica e gravidez precoce. Ainda trabalha-se com dados de pesquisas do IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e do Instituto Pólis destacando-se o que deseja a juventude brasileira e os principais problemas enfrentados. O capítulo é finalizado com o realce da importância da criação da Secretaria Nacional da Juventude em 2005, no sentido de auxiliar na formulação de políticas públicas e acentuar a mudança no perfil da juventude

globalizada com a prolongação da adolescência e os desafios contemporâneos como formação, emprego, violência e autonomia dos jovens.

No último capítulo, “O ambiente como questão global”, as autoras analisam a relação do ser humano com a natureza e as transformações desde a agricultura à sociedade de massas. Aponta-se a alienação do ser humano em relação ao meio ambiente e Anthony Giddens e Boaventura de Sousa Santos são nomeados ao problematizarem o progresso social, os perigos e catástrofes ambientais. A noção de sociedade de risco ocupa uma das seções do capítulo, dissertando sobre os riscos da ação humana e da expansão da racionalidade técnica e preponderância da ciência e tecnologia. Para discutir estes temas, Ulrich Beck e Jürgen Habermas são os autores escolhidos.

Discutiu-se a relação entre os ecossistemas e a globalização a partir da ênfase à biodiversidade brasileira e aos riscos ambientais globais tais como: o uso de transgênicos, vazamentos diversos, problemas de saúde, utilização da nanotecnologia sem prever impactos e o aquecimento global. Destaca-se a importância das soluções globais, a solidariedade entre os países, o desenvolvimento gradual da consciência ecológica e os movimentos sociais pela causa ambiental. As autoras problematizam as inovações tecnológicas e os impactos nos processos de obsolescência programada, obsolescência psíquica e o uso excessivo de transgênicos.

O capitalismo e o meio ambiente atravessam a temática do desenvolvimento e da ampliação das desigualdades sociais. Com as contribuições de Elmar Altvater, o desenvolvimento é contrário à preservação ambiental e uma série de demandas são exigidas no sentido de melhorar a exaustão dos recursos naturais, o racismo ambiental, o dumping ecológico, a dívida ecológica e os conflitos de cunho ecológico. A última seção versa sobre a sustentabilidade e a necessidade de mudanças comportamentais rumo a uma maior consciência ecológica e Pierre-Félix Guatarri é citado ao defender o desenvolvimento sustentável pós-consumista, evitando desperdícios e exigindo uma nova ética, maior consumo de produtos orgânicos e o reaproveitamento de materiais.

A obra *Sociologia* abarca análises contextualizadas de temáticas sobre a realidade brasileira e mundial com conteúdos selecionados baseados na bibliografia de autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais. Pensadores brasileiros são contemplados no decorrer dos capítulos e das temáticas propostas, sem deixar de ser

uma referência importante no manual didático. A opção por temas e por um número menor de capítulos resulta em uma média de 20 a 24 páginas, com exceção do capítulo 6 (sobre sociedade e religião) com 17 páginas. Este pode ser um ponto positivo, por um lado, pela dimensão das análises, no entanto, por outro, pode tornar a leitura cansativa e pouco atraente para o discente da escola média. Em alguns capítulos, as autoras se utilizam de tabelas para sintetizar ideias, autores e contribuições. O recurso é bastante didático e permite comparações e análises.

Outro ponto interessante da obra é que ao escolher os temas, eles são ampliados e discutidos a partir de nuances diferenciadas e diversas apresentando as três áreas no decorrer dos capítulos. No entanto, a Ciência Política tem menos dimensão no conjunto, uma vez que aparece de maneira mais esparsa e é tratada de forma mais pormenorizada somente nos capítulos 7 e 8. A Antropologia ocupa boa parte das discussões, mas a Sociologia é preponderante na obra como um todo. Outro ponto a se ressaltar é a preocupação com temas como juventude, meio ambiente e as discussões acerca de gênero, relações étnico-raciais e as diferentes formas de desigualdades abordadas em diversos capítulos.

O fio condutor do primeiro capítulo, que destaca a Sociologia como uma área que se preocupa com as desigualdades sociais e o processo de globalização permeia a confecção de todo o manual, que se preocupou em enfatizar os processos das diversas formas de desigualdades e a perspectiva da sociedade contemporânea globalizada.

Além disso, o manual utilizou-se de um conjunto amplo de autores que são referenciados em diferentes dimensões e capítulos, conforme a exigência do tema, ou seja, as autoras exploraram as diferentes medidas e contribuições de cada autor, relacionando-os aos temas e assim, um mesmo autor ou autora aparecem citados em vários assuntos e capítulos.

No PNLD de 2015 o livro ficou com a 5ª colocação em distribuição de coleções com a quantidade de 917.432 exemplares disponíveis na escola média do país de acordo com as escolhas dos docentes.

e) **Sociologia para jovens do século XXI. Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa.**



Figura 10. Sociologia para jovens do século XXI (PNLD 2015).

Sociologia para Jovens do Século XXI, obra didática de 2013 lançada pela Editora Imperial Novo Milênio, é a terceira edição reformulada e atualizada escrita por dois autores que, além da formação na área de Ciências Sociais, têm experiência docente no Ensino Médio: Luiz Fernandes de Oliveira (Sociólogo, Doutor em Educação e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) e Ricardo César Rocha da Costa (Sociólogo, Doutor em Serviço Social e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ).

O livro é estruturado em uma apresentação e três unidades com um total de 22 capítulos. A unidade 1 intitulada “Sociedade e Conhecimento Sociológico” compreende oito capítulos, a segunda unidade, nomeada de “Trabalho, Política e Sociedade” é composta de sete capítulos e a terceira e última unidade, “Relações Sociais Contemporâneas”, contém também sete capítulos. A obra destaca o recorte programático e princípios das OCEM: a integração entre reflexões conceituais, teóricas e temáticas das Ciências Sociais.

Os capítulos são organizados com destaque para o uso de imagens, músicas, quadrinhos, textos complementares, dados, mapas, gráficos, tabelas etc., e ao final, há duas seções: Interdisciplinaridade, com textos que respaldam o debate realizado e Interatividade, compreendida por: Revendo o capítulo (com questões dissertativas); Dialogando com a turma (sugestões de debates em grupo); Verificando seus conhecimentos (questões de vestibulares) e Pesquisando e Refletindo (sugestões de livros, filmes e indicações de sites de pesquisa e redes sociais, música e um filme de destaque). O manual tem uma linguagem clara que dialoga com os estudantes do Ensino Médio. O título da maior parte dos capítulos é permeado por frases, trechos de músicas, de filmes, livros, de propaganda ou frases famosas que convidam os estudantes ao universo das Ciências Sociais. Somente o capítulo 18, *Gênero e Sexualidade no mundo de hoje*, é mais direto.

Na apresentação do manual, os autores abordam a disciplina tomando emprestadas as palavras do sociólogo Pierre Bourdieu: “(...) a Sociologia ‘é um esporte de combate’, (...) deveria fazer com que as pessoas entendessem as origens das desigualdades e das violências de diversos tipos” (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 01). Assim, o objetivo da obra e da Sociologia na escola média é:

Abrir um diálogo com um grande público – os jovens brasileiros do século XXI – e buscar outra visão além do que chamamos de *senso comum*, ou seja, precisamos compreender e superar as ideias que se baseiam na aparência das coisas, sem uma reflexão mais apurada. (...) a Sociologia tem como princípio dar conta de duas tarefas que julgamos fundamentais: problematizar as opiniões que predominam no *senso comum*, ao mesmo tempo, *desnaturalizar* a realidade social. Isto significa que as ideias sobre a vida social dos indivíduos devem ser pensadas a partir de um estudo criterioso, com base científica (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 01, grifo dos autores).

Segundo os autores, o manual pretende apresentar “(...) conteúdos que construam um saber crítico, dinâmico e problematizador das noções de *senso comum*” (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 02). Dessa maneira, as funções da Sociologia escolar ultrapassam o aprendizado dos fenômenos sociais de forma científica e também se associa ao campo da ação, da leitura crítica e participação no mundo social com potencial de transformação do mesmo:

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 e COSTA, 2013, p. 02).

No manual do professor há uma preocupação dos autores em apontar os desafios da conjugação de um corpo de conteúdos a se trabalhar na escola média em virtude da trajetória da disciplina marcada por idas e vindas aos currículos da educação básica. Com isso, o professor tem como missão o desafio da transposição didática dos conteúdos das Ciências Sociais para jovens do século XXI, e os mesmos não devem ser pensados deslocados do contexto social em que os estudantes estão inseridos. Desse modo, “(...) devemos ter a compreensão de que não é somente necessário apreender os códigos específicos dessa ciência, mas que tais códigos façam sentido na realidade social dos estudantes” (OLIVEIRA e COSTA, 2013, p. 409, manual do professor). De acordo com os autores, as Ciências Sociais devem se fazer presente na compreensão do mundo em que vivem os jovens, pois, ao contrário, os conhecimentos serão de pouca serventia.

No quadro 12, segue a disposição do sumário da obra e a indicação dos temas, teorias e conceitos priorizados pelos autores:

Quadro 12. Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo César Rocha da Costa. **Sociologia para jovens do século XXI.**

<p>Unidade 1. Sociedade e Conhecimento Sociológico.</p> <ol style="list-style-type: none">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.
<p>Unidade 2. Trabalho, Política e Sociedade.</p> <ol style="list-style-type: none">9. “Tudo o 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 fast food pra você”: o mundo do trabalho e a educação.12. “O mercado exclui como o gás carbônico polui”: capital, desenvolvimento econômico e 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.
<p>Unidade 3. Relações Sociais Contemporâneas.</p> <ol style="list-style-type: none">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 esperança”. A questão urbana.
21. “Chegou o caveirão! E agora?”. Violência e desigualdades sociais.
22. “Ocupar, resistir, produzir”. A questão da terra no Brasil.

A unidade 1 denomina-se “Sociedade e Conhecimento Sociológico” e comporta oito capítulos. O primeiro destaca a importância da Sociologia, o que ela estuda, acionando a imaginação sociológica de C. Wright Mills, a noção de *sui generis* de Émile Durkheim e o cuidado com as visões baseadas no senso comum. Neste sentido, os autores reforçam a separação entre a Sociologia (constatar, observar e formular hipóteses) e as opiniões pessoais generalizantes do senso comum. No segundo capítulo discute-se o processo de socialização, a importância dos papéis sociais e da Sociologia enquanto ciência, além de abordar as transformações na sociedade europeia e as primeiras perspectivas de análise social, apresentando as teorias clássicas de Karl Marx (ênfase na sociedade capitalista, a luta de classes, as classes sociais e a revolução), Émile Durkheim (relevância dos fatos sociais, da consciência coletiva e da divisão do trabalho social) e Max Weber (sua teorização sobre a importância do indivíduo, a ação social e o tipo ideal). Dessa forma, os clássicos são acionados para pensar o cotidiano dos estudantes.

No capítulo 3 aborda-se a relação entre os indivíduos e as instituições sociais. Futebol, mídia, família, religião, Estado e movimentos sociais são os primeiros exemplos mencionados pelos autores. Peter Berger é indicado quando destaca a forma bilateral que as instituições sociais apresentam (moldam-se e são moldadas) e regulam a vida humana com o cumprimento de papéis sociais. Durkheim é apontado ao enxergar as instituições da sociedade como fatos sociais. A seguir, os autores realçam em seções exclusivas a discussão sobre Família, Escola, Estado, Religião e diversos tipos de associações.

Como primeira instituição social, a família é referenciada e os autores tomam as discussões de Claude Lévi-Strauss sobre as relações de parentesco. Em relação à escola, apresentam a perspectiva histórica e sua importância na sociedade, apontando os problemas de qualidade, acesso e permanência e a realidade escolar brasileira. A religião e religiosidade são apresentadas como instituições sociais com ampla diversidade e as contribuições de Max Weber e Ernst Troeltsch são acionadas para se

pensar na influência das igrejas e seitas existentes na sociedade. O Estado é descrito a partir da figura do cidadão, portador de direitos e deveres e associado ao bem público universal. Em relação ao Estado brasileiro destaca-se a influência das teorias de Charles de Montesquieu, enumerando-se os componentes e características dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A seção é finalizada com a discussão de Max Weber acerca do Estado, burocracia e o tipo ideal, além da menção a outras instituições sociais como as empresas, associações, clubes, banco, esporte, sindicatos e o futebol.

Posteriormente, no capítulo 4 discutem-se as relações entre culturas e sociedades. A cultura é tratada como representação da realidade e apresentam-se os diferentes significados e acepções da palavra. Denys Cuche e Norbert Elias inserem a cultura no campo da representação humana, suas transformações e na construção dos hábitos. Em seguida discute-se a cultura em seu sentido antropológico, diferenciando-se dos processos naturais e em suas diversas interpretações. Roberto DaMatta dá o tom que finaliza a ideia mais geral de cultura enquanto mapa, código e receituário dos grupos que são classificados, estudados e que se modificam constantemente. Assim, é no mundo humano que se produz cultura. O capítulo encerra-se com as analogias da Torre de Babel e o provérbio popular “os dedos não são iguais” para enfatizar as representações da realidade e a característica multicultural presente na sociedade.

No capítulo 5, identidades sociais e cultura são atreladas à juventude, reportando-se aos protestos de maio de 1968 francês. O conceito de identidade é apresentado a partir das teorias de George Herbert Mead, associando identidade à interação social, e Erving Goffman, ao discutir a vida social e a representação das diversas identidades. Na perspectiva contemporânea, Stuart Hall é acionado ao enfatizar o sujeito pós-moderno e as diversas identidades simultâneas e descentradas. Juarez Dayrell e Juliana Reis dão espaço à condição juvenil acerca dos jovens no Brasil e da construção social da juventude atrelada às identidades dinâmicas. Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Octávio Ianni são brevemente referenciados para debater a democracia racial no país e seus mitos.

O sexto capítulo, o mais curto da unidade, relaciona as diferenças sociais e culturais às desigualdades sociais. Assim, as primeiras podem culminar em desigualdades relacionadas à discriminação, preconceito, racismo, machismo e homofobia. O conceito de etnocentrismo é discutido e associado à noção de choque

cultural. Para ampliar a discussão, os autores a relacionam ao passado colonial no Brasil, reforçando, ao final do capítulo a importância das relações interculturais no reconhecimento da diferença e como um caminho para a não discriminação.

No capítulo 7, ideologia e visões de mundo são apresentadas a partir da concepção de vários autores: Marilena Chauí (representação, ideias normas e regras), Destutt de Tracy (estudo científico das ideias), Karl Marx (falsa consciência), Vladimir Ilich Uilânov /Lênin (ideologia e a classes sociais), Antonio Gramsci (concepção de mundo) e Karl Mannheim (diferencia ideologia – conservação da realidade social - de utopia – construção de outra realidade social). Um quadro interessante associado a várias visões de ideologia e frases ideológicas é problematizado pelos autores. Pierre Bourdieu é citado ao discutir o capital cultural no processo educacional da sociedade capitalista, gerando desigualdade de desempenho entre estudantes de acordo com as classes sociais. Nesse sentido a escola reproduz ideologicamente as desigualdades sociais e o capítulo é encerrado com uma associação ao filme Matrix, trazendo à tona as ideias pré-concebidas pelas instituições no paradoxo ilusão e realidade.

O último capítulo, o oitavo, dedica-se ao trabalho e às desigualdades sociais. O texto inicial reflete sobre o trabalho escravo no século XXI, resgata os modos de produção a partir do foco histórico, enfatiza a importância da economia para a compreensão da forma como os homens transformam a natureza para atender às suas necessidades materiais, ressaltando a importância dos bens, serviços, da força de trabalho, instrumentos de produção, meios de produção, forças produtivas e relações de produção. A noção de trabalho e desigualdades é apresentada a partir da relação entre grupos dominantes e dominados, com a menção aos trabalhos de Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels contribuindo para se pensar a Teoria das elites. Karl Marx (luta entre classes antagônicas e propriedade privada), Max Weber (poder, autoridade, legitimidade e monopólio da força) e Friedrich Engels (Estado acima da sociedade) também são apresentados na seção. Os autores concluem o capítulo com os temas da estratificação e mobilidade social. Para isso, abordam o sistema de castas e as contribuições de Louis Dumont, os estamentos, a noção de status presente no pensamento de Max Weber, e a mobilidade social como um atributo específico das sociedades capitalistas. Para discorrer sobre a mobilidade social no Brasil, os autores trazem dados de estudos da socióloga Celi Scalon.

Na unidade 2, “Trabalho, política e sociedade”, os autores discutem o longo processo histórico do sistema capitalista em suas diferentes fases desde a Idade Média até os dias atuais. Autores como Karl Marx, Adam Smith, David Ricardo e Lênin são acionados para discutir o modo de produção capitalista, a concorrência e monopólio, imperialismo, neocolonialismo e liberalismo. Ao sistema é responsabilizada a característica da barbárie e Milton Santos incrementa o debate sobre lucro, guerra e armas. Por fim, os autores discorrem historicamente acerca do socialismo e comunismo como alternativas ao sistema capitalista.

No capítulo 10, globalização e neoliberalismo são debatidos e apresentados historicamente, com as contribuições contemporâneas de François Chesnais e Michel Chossidovsky discutindo a mundialização financeira e a globalização da pobreza. O neoliberalismo atrela-se como suporte da globalização e os autores ressaltam as consequências da ampliação do novo liberalismo para a pobreza urbana, exclusão social, intensificação da barbárie, do terrorismo, aumento do desemprego, favelização, informalidade no trabalho e aumento da violência urbana.

Mundo do trabalho e educação são as ênfases do capítulo 11. As mudanças no mundo do trabalho estão entre os principais objetivos dos autores na seção com a discussão sobre as novas tecnologias, o trabalho precário, a flexibilização e o desemprego estrutural. A abordagem do Estado mínimo tem espaço com as teorias de Friederick von Hayek e Milton Friedman, trabalho flexível e toyotismo são apresentados a partir de Eiji Toyoda e Taiichi Ohno debatendo-se a horizontalização da produção, os efeitos da terceirização, do trabalho polivalente e o desaparecimento das profissões com exposição de dados estatísticos do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos). A racionalização empresarial e consequências para a saúde do trabalhador são destacadas com as contribuições de Gaudêncio Frigotto, István Mészáros e Eric Hobsbawn que abordam a precarização do trabalho e a perspectiva de barbárie. A temática educacional tem curto espaço no capítulo, relegando-se à problematização da educação profissional para jovens na escola média voltada para atender os requisitos do mercado.

A temática do desenvolvimento e meio ambiente é assunto do capítulo 12. Os impactos do aquecimento global e sua problematização numa perspectiva histórica inserem a Sociologia Ambiental como área fundamental para a discussão de políticas

públicas voltadas para o meio ambiente. Autores como Gustavo Lima, Fátima Portilho e Selene Herculano são mobilizados para debater a qualidade de vida populacional, a poluição, pobreza, problemas relacionados a transportes, saúde pública, favelização e padrão alimentar. Finaliza-se o capítulo com as consequências da expansão capitalista e sua dissonância na preservação ambiental e Mézáros é novamente mencionado, além do geógrafo David Harvey ao discutir a relação entre Estado e capital.

O capítulo 13 dedica-se à cidadania e direitos, tanto no mundo como no Brasil. Aborda-se o histórico do surgimento da cidadania e dos direitos desde a antiguidade às revoluções francesa e americana. A perspectiva contemporânea da cidadania é tomada a partir da contribuição teórica de T. H. Marshall com a evolução dos direitos na Inglaterra e a progressão do surgimento dos direitos civis, políticos e sociais. Os autores destacam os direitos geracionais e sua discussão ainda em aberto (que vai dos direitos de primeira geração até os de quinta geração) e associam a cidadania ao socialismo e minorias, numa seção muito curta, tecendo críticas ao sistema capitalista, que não prevê direitos de fato quando se relaciona capital e injustiça conforme aponta Karl Marx. Novamente Hayek e Friedman são destacados acerca do neoliberalismo, exclusão e desigualdade sociais. A cidadania no Brasil também é apresentada pelo viés histórico desde a independência até o governo Dilma Rousseff, descrevendo o longo e tortuoso caminho na obtenção de direitos, tendo como referência teórica Wanderley Guilherme dos Santos e o conceito de cidadania regulada e as consequências do neoliberalismo para as atuais garantias aos cidadãos.

Estado e democracia ocupam as discussões do capítulo 14. Os autores apresentam as perspectivas do Estado na concepção de autores como Max Weber (monopólio da força, legitimidade, aparato administrativo e formas de dominação), Émile Durkheim (coerção), Karl Marx e F. Engels (Estado como resultado dos conflitos de classe e como mediador de conflitos). Posteriormente aborda-se o governo como forma de ação política, o papel das políticas públicas e as formas de governo monarquia e república em perspectiva histórica. As ditaduras são mencionadas e vistas a partir dos exemplos históricos.

A democracia ocupa debate ampliado a partir da cidadania política e do voto. O modelo grego e as ênfases de Jean-Jacques Rousseau, John Locke e Montesquieu dão a dimensão das democracias instituídas em caráter amplo após as Revoluções Francesa e

Americana e a democracia liberal é novamente retomada na concepção da teoria clássica de Adam Smith. A democracia participativa ocupa as discussões com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e os mecanismos de democracia direta na contemporaneidade, além da crítica à realidade. O capítulo é finalizado com a discussão crítica a respeito dos partidos políticos e Robert Michels é indicado para debater a burocratização dos mesmos e sua característica de instrumento de poder, além de incluir a questão da direita e esquerda no espectro político, categorizando os partidos do país. Diferente de outros capítulos, o texto final consiste em propostas de atividades e pesquisa sobre a realidade brasileira.

O último capítulo dedica-se aos movimentos sociais. Inicia-se o debate com a caracterização dos movimentos sociais enquanto ações coletivas ligados ao conflito e à mudança social, inseridos na conquista dos direitos. Uma das seções associa os movimentos sociais às revoluções socialistas, especificando a nova conformação dos movimentos sociais e a luta do proletariado. Autores como Lênin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci e Ernesto Che Guevara são citados e associa-se, no século XX, aos sindicatos e associações camponesas a luta classista dos anos 60 e suas transformações. Destacam-se brevemente os movimentos sociais brasileiros e sua inserção subalterna e dependente do capitalismo tal qual a influência do anarco-sindicalismo, a importância das greves operárias em diferentes períodos históricos e o papel de algumas revoltas para incrementar a discussão, tais como a Guerra de Canudos, a Revolta da Vacina e a Guerra do Contestado.

Os novos movimentos sociais são apresentados na perspectiva do trabalho de Ana Maria Doimo, com o destaque dos direitos humanos e sociais, de Eder Sader ao discutir o movimento operário e movimentos ligados à igreja e Evelina Dagnino contribui com a característica de luta por cidadania, acesso à cidade, meio ambiente, mulheres, homossexualidade com redemocratização dos anos 1980. Por fim, os movimentos sociais no século XXI se ligam a questões da terra (MST), do movimento negro, de mulheres, discriminação LGBT, grêmios estudantis, Direitos Humanos e o papel das Organizações Não-Governamentais. Os movimentos são citados, embora não sejam ampliadas as discussões e suas características pelos autores.

A última unidade, de número 3 é denominada “Relações Sociais Contemporâneas” e tem por objetivo apresentar questões temáticas específicas ligadas à

juventude no mundo atual. Muitos desses assuntos, não são usuais nos materiais didáticos de Sociologia, o que enriquece o debate dos mais diversos temas das Ciências Sociais. Assim, o capítulo 16 é permeado pela abordagem da mídia no capitalismo globalizado com as contribuições de Pierre Bourdieu sobre os meios de comunicação, Marshall MacLuhan, sobre a noção de aldeia global e de Jürgen Habermas quando se insere nos debates da indústria cultural e a padronização comercial interferindo na esfera pública. A cultura e a arte como massificação são apresentadas na perspectiva de Walter Benjamin, complementadas pela contribuição de Marilena Chauí acerca da venda da cultura e o foco no agrado ao consumidor. Jean Baudrillard incrementa a concepção de mídia de massa e da hiper-realidade criada pelos impactos na vida cotidiana e com Muniz Sodré aponta-se a TV como instrumento de identidade coletiva. O impacto da publicidade, vigilância, reality-shows, globalização, desigualdade de acesso e as mudanças em sala de aula tendo em vista os meios de comunicação, encerram o capítulo.

Os autores discutem no capítulo 17 a desnaturalização das desigualdades raciais de maneira geral e especificam o tema no Brasil. Introduce-se a temática com experiências cotidianas relacionadas ao racismo, discriminação e preconceito. Remonta-se à chegada dos portugueses no Brasil para a abordagem do racismo, sua invisibilidade e caráter de falsa realidade. Etnias e questões relacionadas ao país são apresentadas a partir da ideia de racismo universalizável em Muniz Sodré e, a influência das teorias europeias acerca de raça são retiradas das obras de Thomas Skidmore e Kabengele Munanga, além da perspectiva da democracia racial apresentada por Gilberto Freyre. Os autores inserem dados atualizados acerca da população, cor, pobreza e educação brasileira, problematizando-os à luz da percepção de Florestan Fernandes e também de Clóvis Moura (sobre a relevância do movimento negro para a atualidade) apontando a importância dos movimentos negros no Brasil e EUA, no sentido da ampliação de uma consciência negra e luta por direitos. Os autores concluem o capítulo discutindo ações afirmativas, cotas raciais e a Lei 10.639 de 2003 que versa sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos do país.

Abordam-se ainda, no capítulo 18, os temas de gênero e sexualidade atrelando o conteúdo ao preconceito, discriminação e poder na sociedade. Diferencia-se sexo e gênero com as contribuições de Luiz Mott, Déborah Blum e Joan Scott. Sexualidade e gênero são indicados como construções sociais e Michel Foucault permeia a discussão

da sexualidade enquanto interação social. As mudanças do capitalismo no século XX e as lutas e conflitos em torno da dominação masculina são apresentadas sob o olhar de Joan Scott e a representação do feminino, ressaltando a importância dos movimentos sociais de gênero e, de Simone de Beauvoir, ao apresentar os comportamentos e práticas sociais da feminilidade como invenções masculinas. Apontam-se as leis criadas no Brasil para proteção feminina e se propõe aos alunos o debate acerca dos papéis feminino e masculino na sociedade. O capítulo é fechado com a importância dos movimentos sociais LGBT e o debate sobre a homofobia, discriminação e violência com apresentação de dados sobre preconceito e violência homofóbica no Brasil.

A religiosidade e juventude foram configuradas no capítulo 19. A temática é associada ao jovem e ao papel exercido pela religião na contemporaneidade. Os clássicos da Sociologia são acionados para introduzir o fenômeno religioso: Weber, ao tratar da secularização, ética protestante e aumento da presença da religião; Durkheim ao refletir a separação entre sagrado e profano; e Marx ao discutir que o homem faz a religião, que é o ópio do povo. Gramsci é abordado ao compreender a religião como uma força transformadora. Posteriormente apresenta-se a questão da religiosidade no Brasil e a influência de diversas matrizes e crenças. Com isso, a seção ocupa-se de descrever a influência do catolicismo de forma geral, do catolicismo popular, do candomblé e umbanda, das religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais, o espiritismo, a Teologia da Libertação (TL) e dos católicos carismáticos. Associa-se o sincretismo religioso no Brasil ao processo de colonização e à influência de índios, negros e brancos.

A religião também é articulada à dominação e poder, reterritorialização e às crises sociais ligadas à falta de cidadania e uso de drogas. Por fim, relaciona-se a religiosidade à juventude por meio da exposição de dados e pesquisas do ISER (Instituto de Estudos da Religião) e IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) acerca da religião dos brasileiros com a contribuição dos estudos de Regina Novaes ao demonstrar o aumento da participação de jovens nas agremiações religiosas.

O capítulo 20 dá destaque à questão urbana, atentando para o fenômeno da urbanização, expondo, em perspectiva histórica, a origem e desenvolvimento das cidades desde a antiguidade à contemporaneidade. As consequências da Revolução Industrial, da divisão do trabalho, das transformações político-administrativas e, nas

idades contemporâneas, da segregação socioespacial, divisão de classes sociais, divisão dos bairros, divisão dos serviços prestados e oferecidos pelo poder público, além da segregação étnico-racial, são apontados como problemas ligados à questão urbana com contribuições dos trabalhos de Raquel Rolnik. A ampliação das favelas no Brasil e no mundo ocupa parte das discussões do capítulo. Os trabalhos de Jaílson de Souza e Silva e Jorge Luiz Barbosa que se indagam a respeito do sentido negativo e juízos pré-concebidos das favelas e de Mike Davis, sobre o crescimento nas grandes cidades e a explosão populacional dão conta do debate. As cidades também são observadas a partir dos grandes eventos e compromissos firmados com empresas que geram consequências drásticas do ponto de vista social, econômico e territorial. Carlos Bernardo Vainer é mencionado ao argumentar sobre as “cidades de exceção”, com modelo empresarial. Questiona-se, ao findar do capítulo, que cidades teremos para o futuro e se as mesmas serão democráticas, uma vez que são espaços de luta e constantes transformações, conforme acepção de David Harvey. Ainda, os autores destacam a importância dos fóruns sobre a questão urbana, interferindo em políticas de saneamento e solução de problemas nas favelas.

Há no capítulo 21 a discussão acerca da violência, criminalidade e desigualdades sociais, ressaltando-se o cenário de violência nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Os autores atrelam a violência urbana ao fenômeno da falta de cidadania e desigualdades sociais. Diversas perspectivas e definições de violência são destacadas no capítulo: Pierre Clastres e a características da violência como constante da autonomia dos grupos sociais; Durkheim é citado pelos estudos relativos ao suicídio; Bourdieu é acionado em relação à violência simbólica e à reprodução da dominação; Karl Marx também é referenciado sobre o aumento das desigualdades sociais e exclusão, além da obra de Virgínia Fontes ao discutir a produção de pessoas descartáveis no capitalismo e Lóic Wacquant em seus estudos sobre criminalidade e narcotráfico nos Estados Unidos. A violência no Brasil é apresentada a partir das organizações criminosas. Globalização e criminalidade urbana são notadas através das obras de Wacquant e Manuel Castells e a parte final do capítulo ocupa-se de tratar a criminalidade e organizações criminais mundiais em perspectiva e o papel atribuído ao Estado com políticas altamente repressivas, tomando o conceito de Estado Penal trabalhado por Wacquant. Luiz Eduardo Soares é mencionado ao tratar da pobreza, violência e o aumento de mortes de jovens negros no Brasil como consequência da violência e miséria.

A unidade é finalizada com a abordagem da questão da terra no Brasil. Trata-se de um capítulo descritivo e histórico quanto à questão do campo no país, remontando ao período colonial, o sistema de capitânicas hereditárias, sesmarias, a Lei de Terras de 1850 e os conflitos do Contestado e Canudos como representantes da temática. A industrialização do século XX e as consequências para o meio rural desembocam em manifestações pela reforma agrária e as Ligas Camponesas. Ressaltam que os movimentos sociais e sindicatos rurais foram significativos para a persistência na luta pela terra no Brasil, marcada por profundas desigualdades e forte concentração de renda. Após a repressão da ditadura civil-militar, nos anos 1970, o movimento é resgatado pelos sindicatos e tem forte protagonismo do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), cuja história o capítulo amplia e propõe atividade relativa ao tema para os alunos. O capítulo é encerrado com uma seção chamada Sociologia e a questão da Terra, no entanto, não se aprofunda nas discussões sociológicas. Os autores elencam a pobreza, migrações, ocupação desordenada do meio urbano e falta de políticas públicas, indicando a Sociologia Rural como área privilegiada de estudos do tema. Nenhum autor é referenciado no corpo do texto, apenas José de Souza Martins é citado (por meio de uma foto e legenda) como autor de referência de estudos da Sociologia Rural, sem a exposição de suas ideias.

O manual abarca um conjunto interessante de temáticas, conceitos e autores das Ciências Sociais dando atenção à realidade brasileira. Os teóricos das três áreas são trabalhados na obra - tanto clássicos, quanto contemporâneos -, porém, a área de Antropologia é pouco acionada no que diz respeito ao tratamento da questão indígena e a Sociologia no Brasil não contou com o espaço mais destacado em muitos dos temas trazidos por *Sociologia para Jovens do Século XXI*, embora as temáticas relativas ao país e os exemplos e transposições didáticas sejam um recurso de destaque na obra. Uma observação que se ressalta é um número significativo de exemplos e realidade relacionada ao Estado do Rio de Janeiro. Esse não é um fator negativo, no entanto, fica bastante marcado na leitura do manual.

Em relação à estruturação da obra, cabem algumas ponderações críticas: a quantidade de páginas dos capítulos (ao todo 22) são bastante disparees variando entre 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 e 19 páginas. A opção do manual foi por um número maior de capítulos, assim como *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, e, dessa maneira, algumas discussões foram mais aligeiradas e outras aprofundadas de forma

desigual. A linguagem da obra é muito coerente, clara e didática com o público jovem a ser atingido, no entanto, em alguns capítulos e temáticas, falta maior teorização e discussão de conceitos das Ciências Sociais. Os autores optaram, na exposição textual, pelo modelo de citação de teóricos como se faz em artigos de periódicos acadêmicos e, muitas vezes faltou uma apresentação do autor (a) e seu contexto aos discentes. Essa escolha e modelo o difere dos demais manuais didáticos.

Outro fator a ser notado é que em algumas discussões, há certo juízo de valor na descrição de autores, como por exemplo, elencar de maneira muito exitosa certos teóricos, fatos notados principalmente nos capítulos 9 e 10. Ainda, algumas ideias e debates de temas são repetidos na obra, tais quais o neoliberalismo, globalização, discussão sobre o Estado para Max Weber e a Revolução Russa. Alguns capítulos enveredam-se para análises e descrições históricas (ex. capítulo 9) e em muitos deles é possível notar uma leitura marcadamente de viés marxista, lembrando um pouco as observações mencionadas no manual de Nelson Dácio Tomazi, embora aqui a proporção seja menor, mas aparente. No capítulo 11, que se dedica ao mundo do trabalho e à educação, o espaço da última é marginalizado na seção. Os autores, na verdade tecem críticas à educação de cunho profissionalizante, sem ampliar a discussão proposta no capítulo.

No PNLD de 2015, a obra teve a tiragem de 259.107 coleções didáticas que foram fornecidas nas escolas do país, figurando no último lugar de distribuição de manuais didáticos do programa. Zambom e Terrazan (2012) trazem para o cenário da distribuição de livros didáticos do PNLD as dificuldades e os imbróglios em seu processo. Segundo os autores, é um procedimento complexo, com amplo envolvimento das editoras (que em muitos casos negociam diretamente com os professores, em especial com as grandes redes de escolas de cidades importantes e estratégicas) e falta de maior operacionalidade da gestão da política pública dos livros didáticos, ou seja, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e demais envolvidos no processo no interior das escolas.

Com isso, é importante destacar que, a obra em questão foi distribuída por uma editora de menor projeção, se comparada às demais que figuram há anos no PNLD, e, deve-se levar em conta o fato de o livro didático não chegar às mãos de docentes a tempo de inscrever suas preferências (CASSIANO, 2007). Certamente, cabem outras

observações e estudos a respeito da menor procura pela obra, no entanto, trata-se de discussão ainda em aberto, dada a recente inscrição do manual no PNLD e como o livro didático foi de fato foi avaliado.

f) Sociologia em Movimento. Vários autores.

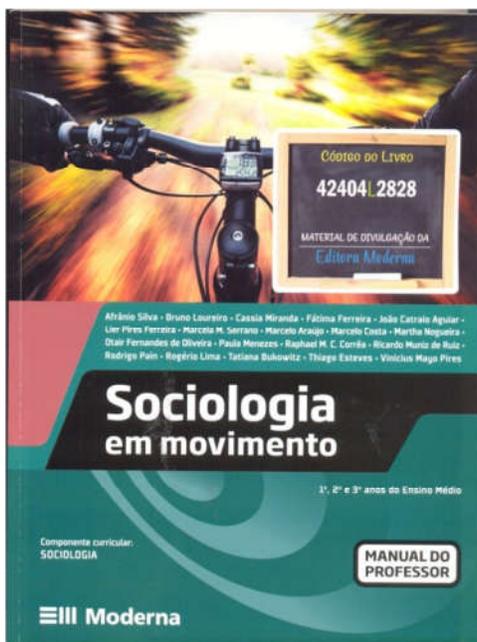


Figura 11. Sociologia em movimento (PNLD 2015).

Sociologia em Movimento, lançado pela Editora Moderna em 2013, está, entre os livros escolhidos pelo PNLD, na categoria que apresenta número significativo de autores: 19 ao todo. É o que podemos chamar de uma obra coletiva propriamente dita. Da mesma forma que no manual *Sociologia para Jovens do Século XXI*, os autores pertencem, em sua maioria, aos quadros da docência na escola média¹¹⁸.

Os autores do manual didático são: Afrânio Silva (Mestre em Ciência Política e professor do Colégio Pedro II); Bruno Loureiro (Bacharel em Ciências Sociais e professor da rede pública e particular do Rio de Janeiro); Cássia Miranda (Mestre em Filosofia e professora da rede pública do Rio de Janeiro); Fátima Ferreira (Mestre em Ciências Sociais e professora no Colégio Pedro II); João Catraio Aguiar (Bacharel e licenciado em Ciências Sociais, pesquisador); Lier Pires Ferreira (Doutor em Direito e

¹¹⁸ Dentre os autores, onze são docentes no Colégio Pedro II, seis lecionam nas redes pública (e também técnica e tecnológica) e privada do Rio de Janeiro, dois são pesquisadores (um com atividade concomitante no Pedro II) e dois professores universitários (um com atividade concomitante no Pedro II).

professor de Sociologia no Colégio Pedro II); Marcela M. Serrano (Mestre em Ciências Sociais e professora do ensino básico, técnico e tecnológico); Marcelo Araújo (Mestre em Artes Visuais e professor de Sociologia do Colégio Pedro II); Marcelo Costa (Mestre em Sociologia, professor do Colégio Pedro II e da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro); Martha Nogueira (Mestre em Ciências Sociais e professora do Colégio Pedro II); Otair Fernandes de Oliveira (Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ); Paula Menezes (Mestre em Sociologia e professora do Colégio Pedro II); Raphael M. C. Corrêa (Mestre em Planejamento Urbano e Regional e professor de Sociologia no Colégio Pedro II); Ricardo Muniz de Ruiz (Mestre em História e professor do Colégio Pedro II); Rodrigo Pain (Doutor em Ciências e professor da rede pública do Rio de Janeiro); Rogério Lima (Doutor em Ciências Humanas – Sociologia, professor do Colégio Pedro II e do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Tatiana Bukowitz (Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana e professora do Colégio Pedro II); Thiago Esteves (Mestre em Ciências e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suchow da Fonseca - CEFET/RJ) e Vinicius Mayo Pires (Bacharel em Ciências Sociais, professor da rede pública e particular do Rio de Janeiro).

A obra estrutura-se em uma apresentação e seis unidades, composta no total por quinze capítulos. Segundo consta no manual do professor o livro didático aborda os conhecimentos das Ciências Sociais a partir da integração de temas, teorias e conceitos, como sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de Sociologia.

O manual apresenta a cada unidade uma abertura e isso também se repete em cada capítulo. As seções presentes em cada um são: Considerações Sociológicas (texto com tema vinculado ao capítulo); Cronologia (apresentada no início dos capítulos); Instrumento Jurídico (apresenta leis que dialogam com as questões sociais apontadas nos capítulos); Saiba Mais (informações complementares); Quem escreveu sobre isso (apresentação de pensadores); Glossário (para esclarecer termos e conceitos); Atividades (questões dissertativas de pesquisa, reflexão e revisão e questões do ENEM e vestibulares); Movimentação (proposta de atividade) e Indicações (Filmes, documentários, livros e sites). A linguagem da obra é acessível aos estudantes da escola

média, há amplo uso de imagens, charges, mapas, fotos, dados estatísticos, tabelas e um conjunto iconográfico amplo de informações ligadas aos temas de cada capítulo.

Na apresentação, os autores enfatizam as pretensões do manual no Ensino Médio: “(...) servir como instrumento para que juntos possamos formular as questões importantes para a nossa sociedade atual e estabelecer os critérios para criar soluções possíveis, sempre amparados pelo campo científico das Ciências Sociais” (Vários autores, 2013, p. 03). Sua principal contribuição para os estudantes seria no “(...) sentido de ampliar os horizontes da sua experiência sobre os mais variados fenômenos sociais, a partir do contato com novas formas de compreensão e apropriação da realidade” (Vários autores, 2013, p. 03). As Ciências Sociais são preconizadas enquanto saber científico para compreender, vivenciar novas experiências e transformar o cotidiano dos estudantes. No suplemento do professor, os autores evidenciam a importância da escola, da autonomia do aluno e

(...) deve considerar (...) a diversidade de sujeitos que a compõem, priorizar a interlocução com as culturas juvenis e reconhecer a constituição de competências como meios para formar cidadãos plenos e autônomos, capazes de atuar na sociedade de forma produtiva, crítica e criativa. Certamente o estudante não é mero sujeito passivo do processo de ensino-aprendizagem, mas um sujeito histórico que vivencia diferentes possibilidades de conhecimento e que deve ter condições de expressar e de participar dos processos de socialização envolvidos na vida escolar (VÁRIOS AUTORES, 2013, p. 04, suplemento do professor).

O manual do professor substancia a importância da modernidade e do advento das Ciências Sociais que dá espaço para a explicação dos fenômenos sociais baseados no campo de análise científica. Com isso 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 (...)” e a ciência são ferramentas imprescindíveis para compreender os processos responsáveis pela pobreza, segregação e espoliação das pessoas (Vários autores, 2013, p. 10, suplemento do professor).

A Sociologia é apresentada como campo de saber dotado de características onde inexistem paradigmas únicos e liga-se a uma ampla “(...) possibilidade de construção ininterrupta de saberes, símbolos, significados e interpretações” (Vários autores, 2013, p. 05, suplemento do professor) sendo parte de uma realidade em constante transformação e que exige participação ativa do estudante. É ainda uma ciência que tem

o privilégio de produzir diagnósticos dos problemas sociais, além de oferecer recursos para que eles sejam superados.

No quadro a seguir, exibe-se a disposição dos conteúdos contemplados pelo manual didático, que serão ampliados conforme a divisão em seis unidades e quinze capítulos.

Quadro 13. Vários autores. Sociologia em Movimento.

<p>Unidade 1. Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo.</p> <p>1. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas. 2. A Sociologia e a relação indivíduo e sociedade.</p>
<p>Unidade 2. Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas.</p> <p>3. Cultura e ideologia. 4. Socialização e controle social. 5. Raça, etnia e multiculturalismo.</p>
<p>Unidade 3. Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea.</p> <p>6. Poder, política e Estado. 7. Democracia, cidadania e direitos humanos. 8. Movimentos sociais.</p>
<p>Unidade 4. Mundo do trabalho e desigualdades sociais.</p> <p>9. Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes. 10. Estratificação e desigualdades sociais.</p>
<p>Unidade 5. Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas.</p> <p>11. Sociologia do Desenvolvimento. 12. Globalização e integração regional.</p>
<p>Unidade 6. A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção.</p> <p>13. Sociedade e espaço urbano. 14. Gênero e sexualidade. 15. Sociedade e meio ambiente.</p>

A unidade 1 chamada de “Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas” é composta por dois capítulos. No primeiro, destaca-se uma introdução a respeito dos fenômenos sociais e sua análise no contexto das Ciências Sociais, abordam-se as diferentes formas de conhecimento (religioso, filosófico, senso comum e científico) e os autores Boaventura de Sousa Santos e Pedro Demo são acionados para a discussão. A partir do conhecimento científico apresentam-se as transformações que foram fundamentais para o nascimento da Sociologia, com breves referências ao positivismo de Auguste Comte e às teorias clássicas e seus métodos de análise da realidade social: Émile Durkheim e o método funcionalista; Max

Weber e a sociologia compreensiva e Karl Marx e o materialismo histórico dialético. Os autores destacam a importância da pesquisa quantitativa e qualitativa, finalizando o primeiro capítulo com menção concisa aos autores contemporâneos e à maneira como estes analisam os fenômenos sociais. Zygmunt Bauman é retratado sobre as incertezas e inseguranças da modernidade; Manuel Castells e suas contribuições para a compreensão da Sociedade em rede/Informacional, além de Octávio Ianni e Luiz Antônio Machado para retratarem a realidade brasileira.

No segundo capítulo discute-se a relação indivíduo X sociedade e sua importância para os estudos das Ciências Sociais. As perspectivas clássicas de Émile Durkheim são retomadas com ênfase no fato social e na primazia da sociedade sobre o indivíduo; Max Weber compõe a primazia do indivíduo perante a sociedade com o destaque da ação social e Karl Marx, ressaltando a relação recíproca entre sociedade e indivíduo denota os aspectos materiais e históricos da vida social e a relevância dos conceitos de classe social e propriedade privada. As ênfases contemporâneas são destacadas pela evidência da não separação entre indivíduo e sociedade, com a sucinta menção a Norbert Elias, Anthony Giddens, Richard Sennett, José Maurício Domingues e Charles Wright Mills para sublinhar a importância da *imaginação sociológica*.

Na segunda unidade, denominada “Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas” há três capítulos que tratam da cultura, apresentando as diferentes percepções que o termo apresenta com a contribuição de Norbert Elias e as perspectivas antropológicas de Edward Tylor, na corrente evolucionista; Franz Boas e o culturalismo; Bronislaw Malinowski com a visão funcionalista e a etnografia; a antropologia interpretativa de Clifford Geertz e o entendimento da cultura como sistema simbólico e o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss exibindo-a como um conjunto de sistemas simbólicos, além da importância da etnologia. Discute-se a cultura material, imaterial e os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. O conceito de ideologia é atrelado à discussão dos meios de comunicação de massa e dimensionado a partir das contribuições de Karl Marx e Antonio Gramsci. A indústria cultural e cultura de massa são mensuradas com as leituras de Adorno e Horkheimer. Debate-se sobre a internet enquanto instrumento de liberdade, democratização e controle e o capítulo é encerrado com a menção à identidade social, a ideia de identidade fragmentada presente em Stuart Hall e as tribos

urbanas como representação da identidade social no século XXI à luz da teoria de Michel Maffesoli.

A discussão seguinte é a respeito da socialização e do controle social. Destaca-se a importância das instituições sociais, dos grupos sociais, da interação social, do *status* e dos papéis sociais. A interação social é dimensionada a partir de Georg Simmel e Erving Goffman. O controle social é abordado enquanto conformidade social amparada pela harmonia (perspectiva de Émile Durkheim) e pelo conflito (visão de Karl Marx). Alude-se aos mecanismos de controle social das instituições e Louis Althusser é citado ao designar o aparelho repressivo e ideológico de Estado. O capítulo é finalizado com a discussão sobre o impacto dos meios de comunicação e as redes sociais como portadores de novos significados para o controle social.

Conclui-se a unidade com debates que versam sobre raça, etnia e multiculturalismo. Os autores fazem uma discussão crítica acerca dos conceitos de preconceito, discriminação e segregação, associando-os às desigualdades sociais. Kabengele Munanga é citado ao polemizar a depreciação e desqualificação dos diferentes grupos e Vera Candau é acionada ao problematizar que os preconceitos são difundidos por mecanismos educacionais e sua propagação é ampla, sendo o Brasil palco das diferentes formas de discriminação e estigmas.

Traça-se um histórico ligado ao conceito de raça, debatendo o racismo científico, as teorias eugênicas e seus impactos no país. Oliveira Vianna e Nina Rodrigues são autores citados em relação à defesa do branqueamento da sociedade brasileira; Gilberto Freyre é tomado para a abordagem da democracia racial e crítica às teorias racistas, enquanto Florestan Fernandes é o contraponto à teoria de Freire, destacando o mito da democracia racial e a influência de suas ideias para os movimentos sociais dos anos 1970. Por fim, acentua-se a importância do conceito de etnia e suas diferentes perspectivas, o multiculturalismo, a interculturalidade e as ações afirmativas como sistema de reparação de injustiças, ressaltando-se o sistema de cotas e traçando-se um panorama das ações afirmativas no âmbito do poder municipal no Brasil.

A unidade 3, intitulada “Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea”, abarca três capítulos a respeito das cercanias do poder (e suas diferentes configurações), da política e do Estado. Os autores apresentam os conceitos de poder, política e dominação sob a ótica de Max Weber, Norberto

Bobbio e Nicolau Maquiavel. Apresentam-se as formas de governo da monarquia e república, além dos sistemas presidencialista e parlamentarista. Discute-se o sistema eleitoral e as formas históricas do Estado moderno (absolutista, liberal, nazifascista, socialista, bem-estar social e neoliberal). Os autores que permeiam o debate são Thomas Hobbes, John Locke, Charles de Montesquieu, Karl Marx, John Maynard Keynes, Friedrich Hayek e Milton Friedman. Por fim, descreve-se historicamente a formação do Estado brasileiro com o apoio das teorias de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda e Victor Nunes Leal que são mencionados para abordar as esferas pública, privada e a prática do coronelismo.

Outro capítulo versa sobre os meandros da democracia (e suas diferentes formas, as teorias moderna e contemporânea), cidadania e direitos humanos e discute estes aspectos a partir da realidade brasileira. Descreve-se historicamente o conceito de democracia, apresentando os modelos de democracia direta, representativa e participativa. Nesta última, menciona-se Boaventura de Sousa Santos e a importância da participação social. A teoria democrática moderna é exibida com as contribuições de Thomas Hobbes (monarquia absolutista), John Locke (democracia representativa), Jean Jacques-Rousseau (vontade geral), Charles de Montesquieu (divisão dos poderes) e Karl Marx (inviabilidade da democracia no capitalismo). A teoria democrática contemporânea é apresentada a partir das perspectivas de Benjamin Constant (liberalismo), John Stuart Mill e Alexis de Tocqueville (democracia representativa), Robert Dahl (pluralismo democrático), Antonio Gramsci e Rosa Luxemburgo (democracia socialista), Joseph Schumpeter (teoria das elites), Crawford Brough Macpherson (participação direta e contínua / democracia participativa) e Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels (minorias e elites no poder).

Cidadania e direitos humanos são introduzidos com o modelo inglês de T. H. Marshall acerca dos direitos civis, políticos e sociais. A dimensão dos direitos humanos tem espaço a partir do pós-Segunda Guerra no sentido de combater injustiças, desigualdades, discriminação e tornar os direitos humanos valor universal. O capítulo é finalizado com a problematização da cidadania no Brasil. Os trabalhos de José Murilo de Carvalho, acerca da cidadania e de Wanderley Guilherme dos Santos com a noção de cidadania regulada (concessões do Estado) são ilustrativos das dificuldades de consolidação de direitos no país. Ressalta-se a importância das mobilizações políticas e dos movimentos populares sindicais, além da Constituição de 1988 para as garantias

cidadãs. Maria Victória Benevides é mencionada ao destacar o modelo de cidadania semidireta promovido pela Constituição Cidadã e os autores destacam o caráter mais formal que real da cidadania no Brasil.

A unidade encerra-se com a discussão sobre os movimentos sociais enquanto fenômenos históricos, suas características, elencando os movimentos sociais tradicionais (trabalhadores e estudantes) e os novos movimentos sociais (identidade e direitos difusos). É um capítulo bastante descritivo, que, diferente dos demais, aciona poucos teóricos, na verdade somente Talcott Parsons é indicado ao criticar os movimentos sociais e enxergá-los de forma negativa. Os autores relacionam os movimentos sociais à cidadania e destacam os anos 1960 como espaço de ampliação e atuação das ações coletivas, bem como o incremento de seus estudos.

Diversidade, confronto e aliança com o Estado são características importantes dos movimentos sociais, cujos objetivos têm a ver com a transformação ou conservação. Destacam-se os movimentos tradicionais como os de trabalhadores e os relativos às identidades e minorias como novos tipos de reivindicações. Amplia-se a discussão sobre os movimentos de trabalhadores, com menção a Karl Marx, a luta de classes e a importância das conquistas trabalhistas, de um lado e, de outro, o movimento estudantil, classificado como policlassista e transitório. Em relação aos movimentos contemporâneos, os autores frisam o movimento feminista, negro e ambientalista dimensionando as diferenças destes em relação aos movimentos tradicionais.

A unidade 4 chamada “Mundo do trabalho e desigualdade social” tem dois capítulos. O capítulo 9 discute trabalho e sociedade numa perspectiva de classes. Aborda-se o histórico do trabalho da antiguidade à contemporaneidade, detalhando a visão dos autores clássicos sobre o tema. Em Karl Marx ressaltam-se os conceitos de força de trabalho, luta de classes, mercadoria, lucro, mais-valia, desigualdades sociais e exploração. Max Weber é retratado a partir da ética do trabalho e da ideologia puritana associada ao capitalismo. Émile Durkheim norteia a temática através da divisão do trabalho, da coesão social e das solidariedades mecânica e orgânica. A racionalização do trabalho é apresentada a partir do taylorismo e das contribuições de Frederick W. Taylor e, do sistema flexível pós-fordista, criado por Taiichi Ohno, pronuncia-se o toyotismo, característico do trabalho por demanda, exigente do trabalhador polivalente e pautado

pela terceirização. Richard Sennett é mencionado ao refletir sobre a flexibilização do trabalho e a corrosão do caráter.

Os autores apresentam um box sobre sindicalismo e comparam sua atuação no modelo taylorista-fordista e no toyotismo. A atualidade do mundo do trabalho é retratada pelo aumento do desemprego, a automatização, a ampliação da informalidade, a privatização acelerada, a desindustrialização e o aumento do subproletariado. Ricardo Antunes é citado ao problematizar a força de trabalho na contemporaneidade. O capítulo é encerrado com uma discussão sobre a economia solidária enquanto alternativa às dificuldades no campo do trabalho e os autores apresentam um infográfico a respeito do trabalho análogo à escravidão nos setores de madeira, cana-de-açúcar e pecuária no Brasil.

No capítulo 10 trata-se da estratificação e desigualdade social. Os autores destacam que há uma diversidade de formas de desigualdades e nas Ciências Sociais ela é sempre pensada no plural e relacionada à estrutura social, estratificação social e a mobilidade social. Alude-se às diferentes formas de estratificação (castas, estamentos e classes) e os clássicos Karl Marx e Max Weber são mobilizados para ampliar a discussão de classe. O primeiro, com o enfoque econômico e visão crítica da igualdade entre as classes; e o segundo discutindo as diferentes esferas da estratificação na sociedade através de aspectos econômicos, políticos e sociais. Weber aponta o poder, prestígio, *status* e partidos como outras dimensões da hierarquização na sociedade. Pobreza e exclusão são abordadas no Brasil recorrendo-se às contribuições e perspectivas deterministas relacionadas ao período colonial (como as de Silvio Romero e Nina Rodrigues) e os impactos destas leituras para a contemporaneidade e a geração de diferenciadas formas de desigualdade no país. Amplia-se a argumentação para as desigualdades de gênero, apresentando dados do IBGE relativos ao mercado de trabalho, raça, salário e as diferenças entre homens e mulheres.

Discutem-se também as pobreza relativa e absoluta, a distribuição de renda e o rearranjo entre as classes. Analisa-se o aumento da distribuição de renda no país nos últimos anos, no entanto, apontam-se muitos indicadores que persistem em relatar a desigualdade do Brasil: IDH, pesquisas do PNUD e PNAD, além do índice de Gini (desigualdade de renda) retratando a nação como um dos países mais desiguais da América Latina. Explora-se o conceito de nova classe média e a visão de diferentes

autores sobre o tema: Jessé Souza, Márcio Pochmann, Bolívar Lamounier, Amaury Souza e Marcelo Neri. O capítulo é encerrado com a polarização entre a igualdade de oportunidades e a desigualdade de condições, fenômenos enraizados no país. Apresenta-se também um infográfico, destacando a desigualdade entre jovens no país.

A unidade 5, designada “Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas” conta com dois capítulos que versam sobre a Sociologia do desenvolvimento e outro sobre a globalização e integração regional. No capítulo 11, os autores destacam a Sociologia do desenvolvimento enquanto ramo das mudanças sociais no sistema capitalista. Apresentam-se as abordagens do desenvolvimento inicialmente com o trabalho de Karl Polanyi e as contribuições da Sociologia econômica na intervenção e planejamento do Estado (resgatando-se o New Deal do pós-crise de 1929 nos EUA e as ideias de John Maynard Keynes).

As teorias do subdesenvolvimento são evidenciadas para a compreensão das causas do subdesenvolvimento e a relevância da industrialização com o apoio estatal. Salienta-se a importância da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e o trabalho de Raul Prebisch ao desenvolver os conceitos de *centro* e *periferia* e pensar a América Latina a partir de seu contexto histórico. Celso Furtado é referenciado pelas pesquisas acerca do subdesenvolvimento e a condição estrutural de periferia, enfatizando o fortalecimento do Estado e do capital nacional. Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto são mencionados a respeito da teoria da dependência e do sistema de dominação entre a dimensão doméstica e internacional.

Apresenta-se um histórico das teorias modernas e contemporâneas do desenvolvimento, sublinhando a teoria estrutural-funcionalista, que expressa a desigualdade entre países e a estrutura do capitalismo internacionalizado e a teoria de Ha-Joon-Chang sobre a importância da industrialização, protecionismo e fortalecimento do bem-estar social. As agências multilaterais são problematizadas pelo interesse dos países dominantes e aponta-se a primazia do pensamento neoliberal e as tentativas, nos anos 1990, de enfrentar as suas consequências. Amartya Sen e Mahbub Ul Haq são destacados quando da criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e por suas contribuições para articular o ser humano e o bem-estar no desempenho econômico dos países medindo, ao mesmo tempo, renda, expectativa de vida e padrões educacionais. Manuel Castells é citado ao associar o desenvolvimento à era informacional e iniciativas

da ONU com relação às metas do milênio, a Rio+20, entre outras são apresentadas como perspectivas à globalização e suas consequências negativas, tais como a redução de emprego, aumento da pobreza e diminuição de direitos na contemporaneidade.

No capítulo 12, discute-se globalização e as iniciativas de integração regional. A introdução apresenta duas vertentes sobre a globalização: a otimista, baseada no pensamento único, atrelada ao conceito de aldeia global criado por Marshall MacLuhan; e a perspectiva pessimista do geógrafo Milton Santos, que discorre sobre a desigualdade social no plano internacional e local, gerados pelas consequências da globalização. Discutem-se modelos alternativos e menos perversos da globalização, as muitas facetas que o sistema apresenta e o conjunto de oposições amparadas nos movimentos sociais, movimentos antiglobalização e altermundistas, além de discutir os mitos em torno da globalização enquanto sistema benéfico e irreversível, a partir das óticas críticas de Ulrick Beck e José Maria Gómez.

A segunda parte do capítulo dedica-se aos blocos regionais, sua importância e problemas na integração política e econômica enquanto modalidades de organização do sistema internacional. Apresentam-se as diferentes modalidades de blocos econômicos e regionais, suas finalidades e destaca-se o Mercosul a partir de seu histórico e impacto na América do Sul. Zygmunt Bauman é mencionado quando evidencia as consequências e problemas dos blocos econômicos em razão das questões envolvendo as fronteiras dos países em relação aos imigrantes e discute a mobilidade como distinção social e estratificação contemporânea. Aponta-se o regionalismo como estratégia de integração, porém, permeado por contradições e, nesse ínterim, David Held e Anthony McGrew são mencionados ao apresentar os grupos céticos e globalistas em relação ao regionalismo.

Os autores também destacam as questões identitárias que unem os blocos e citam Amin Maalouf quando este questiona a globalização ocidental, que se consolidou não atendendo aos ideais universalistas propostos. Parag Khanna é mencionado ao criticar a integração, enxergando-a como promotora da fragmentação, instabilidade e pouco duradora, defendendo assim a ideia de mudanças nos padrões de governança para a efetiva integração. Um ponto interessante da unidade, embora bastante teórica, são as referências aos autores da Sociologia contemporânea brasileira e latino-americana, além de teóricos da Coreia do Sul, Paquistão e Índia, o que envolve a temática num contexto mundial com uma série de contribuições investigativas.

A última unidade, “A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção”, levanta temáticas acerca da vida nas cidades do século XXI, bem como os problemas a serem enfrentados por esta realidade. A seção tem três capítulos que concentram sua atenção primeiramente na relação da sociedade com o espaço urbano, tratando da ordem e conflito na cidade. Os autores abordam o histórico do surgimento das cidades, focalizando as indústrias modernas como fenômeno novo: as metrópoles e megalópoles. Os estudos da Escola de Chicago são sublinhados como influência da sociologia de Georg Simmel. Robert E. Park e Ernest W. Burgess são mencionados acerca dos grupos distribuídos nas cidades e Donald Pierson sobre o meio urbano e as interações sociais entre comunidade e sociedade. A nova sociologia urbana dos anos 1970 discutindo o espaço de conflito e contradições no capitalismo são ressaltadas e os estudos de Manuel Castells sobre o consumo coletivo.

O Estado e os conflitos urbanos marcam a relação entre violência e privatização do espaço público. São apresentados dados do mapa da violência de 2012 para ilustrar a proposição da seção. Problemas relativos à mobilidade urbana, violência, criminalidade, segregação e exclusão são evidenciados a partir do trabalho de Alba Zaluar que identifica a violência enquanto fenômeno internacional; além da menção às teorias ecológicas urbanas, sobre a desorganização das áreas pobres; a teoria da frustração (EUA) relativa à desigualdade entre os grupos sociais; a teoria dos rótulos sobre delinquência juvenil; a teoria crítica sobre a reforma do sistema penal; a sociologia da juventude e a percepção dos clássicos sobre a sociedade de classes; os estudos de Erving Goffman sobre estigma e desvio na sociedade e a violência vinda de baixo, tratada por Lóic Wacquant. A segregação do espaço urbano é retratada através das análises de Ermínia Maricato sobre o Brasil e o capítulo é finalizado com a discussão sobre a administração das cidades e o mercado global, com propostas de maior participação da sociedade civil na gestão das cidades. E, por fim, a importância da reforma urbana, ressaltando iniciativas como os Orçamentos Participativos (OP), a Economia Solidária e as cooperativas e associações de moradores.

No capítulo 14, o assunto é gênero e sexualidade. Discute-se a importância e a compreensão dos termos sexo, gênero e sexualidade e inicia-se o capítulo ressaltando as desigualdades de gênero, homofobia e discriminação como injustiças sociais e formas de violência. Relaciona-se o gênero às construções sociais, ao patriarcalismo, androcentrismo e às relações de poder em suas diversas ênfases sociais: dominação

masculina, papéis de gênero, divisão sexual do trabalho, destacando-se os trabalhos de Cristina Bruschini acerca da mulher e o mercado de trabalho e as contribuições dos estudos feministas, do pós-estruturalismo e pós-colonialismo com as pesquisas de Angela Davis e Patrícia Collins para a temática. O feminismo no Brasil tem espaço com a obra de Elizabeth Souza Lobo, além dos estudos *queer* e LGBT sobre transgêneros, travestis, identidade, segregação e violência que são destacados pela ótica das contribuições de Judith Butler, quando esta focaliza as “performances de gênero” e também de Michel Foucault ao discutir transexualidade e identidade.

Igreja e família são abordadas como instituições que definem os papéis de gênero na sociedade e Talcott Parsons é mencionado acerca dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres como fundamentais para a ordem e coesão social. Os autores abordam os diferentes arranjos familiares na contemporaneidade, a marginalização dos grupos LGBT e a violência contra a mulher, mencionando a importância dos movimentos sociais e sua ampliação nos últimos anos. Olympe de Gouges, o movimento das *suffragettes* na Inglaterra, o 08 de março nos EUA e o maio de 1968 em Paris são marcos para o avanço da temática. Immanuel Wallerstein e Simone de Beauvoir são elencados para refletir sobre os novos movimentos sociais e a maior consciência política da mulher. O capítulo é encerrado tomando a discussão sobre a violência doméstica no Brasil e as conquistas dos movimentos sociais pelo reconhecimento da diversidade sexual, de gênero e a importância das passeatas do Orgulho Gay.

A unidade é finalizada com o debate envolvendo meio ambiente e sociedade. Os autores apresentam diferentes perspectivas acerca da relação do ser humano com a natureza na história das sociedades e os impactos do uso dos recursos naturais, da influência da tecnologia, os problemas ambientais e a importância de diferentes fóruns para debater o tema, tais como o Clube de Roma, as conferências ambientais da ONU, as conferências sobre o meio ambiente e desenvolvimento (Crumad) – ECO 92 e o protocolo de Kyoto. Resgata-se a relação com os movimentos de protesto contra a degradação ambiental, a radicalização das diferenças e os conflitos sociais envolvendo a desigualdade de acesso aos recursos naturais. Fome e segurança alimentar têm espaço nas discussões do capítulo, problematizando as políticas agrícolas e a relevância de políticas públicas de combate à pobreza, da reforma agrária e soberania alimentar. Elenca-se a agricultura familiar como foco de maior participação popular na gestão

urbana, destacando-se o trabalho de Ricardo Abramovay sobre os modelos de produção patronal no Brasil, além do destaque de dados acerca dos estabelecimentos agropecuários no país.

Adversidades a respeito das crises alimentar e sustentabilidade na globalização são abordadas, além da modernização, transformações sociais e o meio ambiente. Vandana Shiva é mencionada ao tratar das grandes corporações que aprofundam as crises ambientais e o trabalho de Antônio Cândido sobre a etnografia das comunidades caipiras paulistas demonstra as transformações culturais, sociais e econômicas em relação ao meio ambiente. Destaca-se a Sociologia Rural e Urbana como áreas de estudo da relação sociedade e meio ambiente e o trabalho de Robert Bullard é referido ao tratar das “zonas de sacrifício”. A temática da justiça ambiental é examinada e relacionada ao racismo ambiental, ecorracismo, modernização ecológica e conflitos ambientais no Brasil. Os autores destacam a pouca importância do tema no país e os conflitos provindos da Rio-92 em relação ao MST, movimento dos atingidos por Barragens, os seringueiros, extrativistas e o Movimento Indígena. Raymond Murphy, Allan Schnaberg e Peter Nerwell são acionados para debater questões relativas à classe, raça e gênero relacionadas à desigualdade ambiental e Henri Acserald é citado ao abordar as questões ambientais enquanto confronto cultural e utilitário. Chico Mendes e sua atuação pelo meio ambiente no Brasil é retratado num box complementar.

A obra traz temas, conceitos e teorias concernentes às Ciências Sociais, dialogando com as três áreas, embora a Sociologia (que é elucidada em praticamente todas as unidades) seja preponderante diante da Ciência Política e Antropologia respectivamente. A Sociologia Brasileira não contou com capítulos ou uma unidade específica, mas foi tratada no decorrer da obra, sempre com referências a trabalhos clássicos e contemporâneos. O livro preocupa-se em trazer temas e abordagens que envolvem a juventude em diversos capítulos, além de tópicos como o espaço urbano, gênero e sexualidade, raça e etnia, multiculturalismo e ações afirmativas, meio ambiente e especificamente, no caso do PNLD 2015, traz uma abordagem mais detalhada e pouco identificada nas demais obras a respeito da Sociologia do Desenvolvimento.

Os capítulos têm uma média equilibrada de páginas (cerca de 18 páginas cada), ressaltando-se que apenas o capítulo 6 (Poder, política e Estado) é o maior, contendo 25 páginas. Um destaque importante da obra são as cronologias apresentadas no início de

cada capítulo: embora elas demarquem períodos, acontecimentos, fatos e personagens importantes para o tema a ser descrito, não são ampliadas, retomadas ou introduzidas no decorrer do texto.

Cumprir apontar que a abordagem da relação indivíduo e sociedade a partir da perspectiva dos clássicos da Sociologia foi muito aligeirada sem permitir ao discente a ampliação do ponto de vista de Karl Marx, Max Weber e Durkheim acerca do assunto. Faltou uma maior especificação teórica na seção como um todo. Outra observação é sobre a discussão a respeito da ideologia: os autores apresentaram somente a investigação de ênfase marxista deixando de acentuar outras visões. No capítulo que reserva espaço aos movimentos sociais, optou-se por um caminho excessivamente descritivo, com a menção somente dos trabalhos de Talcott Parsons (que tece crítica aos movimentos sociais) e de Karl Marx, tornando a análise ao discente restrita. Ainda, na unidade 5, a obra elegeu um caminho mais teórico para a apresentação dos temas (Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas) deixando uma lacuna em relação à transposição didática, o que se contempla nas demais unidades. Por fim, cabe ressaltar a falta de tratamento de tema relativo ao fenômeno rural no livro didático, que, diferente dos demais manuais, deixou de expor.

O livro *Sociologia em Movimento* foi, no último PNLD, o mais adquirido pelas escolas do país. Sua distribuição abarcou 2.420.496 coleções, uma das maiores para a área de Sociologia, ainda com uma curta trajetória no programa. É importante destacar, conforme estudo de Cassiano (2007), que a editora Moderna ocupa há muitos anos o ranking entre as maiores do país a vender livros para programas e políticas públicas de livros didáticos, o que se consolidou com a inserção da obra na área.

4.2 Os livros didáticos e as Ciências Sociais: recontextualização e campo

Os manuais apresentados no capítulo nos dão a dimensão da constituição das Ciências Sociais para a escola média e, dessa forma, tomam a cena, articulando-se ao currículo escrito, proporcionando testemunho e fonte documental. Os livros são importantes ferramentas e guias na divisão de conteúdos e na distribuição dos temas nas aulas.

Seguindo o aporte conceitual de Basil Bernstein (1996; 2003), os textos e formato curricular que circulam nos livros didáticos são reinterpretações e refocalizações presentes no plano da contextualização, ou seja, as universidades que formam Cientistas Sociais ou especialistas em Educação. Eles são realocados e redirecionados em forma de discursos a serem apreendidos por docentes e discentes da escola média em torno da disciplina de Sociologia. Conseqüentemente, os discursos perdem suas marcas originais ao circularem de um contexto a outro sendo assim traduzidos de uma maneira diferente, até que tomem uma nova forma e arranjo. Por conseguinte, os manuais didáticos fazem parte, de acordo com o mencionado no capítulo 3, do campo recontextualizador não-oficial, ou o pedagógico e, dessa forma, esculpem-se novos atores e agentes que contribuem para a conformação curricular: editores, técnicos, professores-autores, pesquisadores, autores e especialistas da área.

Concerne salientar que o campo editorial reinterpreta também as concepções expostas nas propostas oficiais, ou, conforme aceção de Bernstein, o campo da recontextualização oficial e as reconsidera de acordo com seus pareceres e finalidades¹¹⁹ com novos significados e interpretações influenciando o contexto escolar.

Os livros didáticos investigados por esta tese inserem-se no modelo de currículo tipo coleção, definido por forte classificação da disciplina. A análise interpretativa das obras dimensionou a amplitude e alcance das Ciências Sociais realocadas para o trabalho na escola média. Segundo Bernstein (1996) estes currículos são demarcados por uma presença incisiva da cadeira de conhecimento, bastante delineada e com alto grau de cientificidade. A disciplina ocupa o lugar central do currículo, sendo tratada de maneira específica. Conforme alusão presente no exame de cada um dos manuais estudados, observou-se que eles apresentam um viés bacharelesco, retomando e transpondo para a aprendizagem na escola média as principais categorias aprendidas nos Cursos de Ciências Sociais do país.

Nesse sentido, cabe ainda tangenciar a dificuldade existente nos manuais didáticos estudados em desenvolver a transposição de conteúdos densos apreendidos no meio acadêmico para uma linguagem mais próxima dos discentes do Ensino Médio. Além disso, ainda falta aos didáticos, aproveitar melhor os conteúdos da Ciência Política e Antropologia em suas abordagens.

¹¹⁹ Discussão será realizada no capítulo 6.

Baseado neste pressuposto e a partir do conceito de *campo* de Pierre Bourdieu discutido no segundo capítulo, em que se demonstra que, nas Ciências Sociais, o campo acadêmico e científico foram mais valorizados que o campo escolar, pode-se associar essa característica à conformação curricular da área presente nos livros didáticos de Sociologia. Sua formulação acompanha o pressuposto científico e legítimo presente na formação de Cientistas Sociais nas universidades brasileiras, mobilizando categorias sociológicas com predominância conceitual e teórica a serem ensinadas no âmbito escolar. Meucci e Bezerra (2014, p. 92) ao discutirem as dinâmicas de produção de currículo da Sociologia na educação básica tangenciam que os livros didáticos do PNLD “(...) seguem, quase que rigorosamente, uma estrutura baseada em autores e temas fundamentais das ciências sociais escapando muito pouco dos modos mais convencionais de transmissão de conhecimento sociológico praticados na universidade”.

Sarandy (2004) embora não se debruce especificamente a investigar manuais didáticos associados ao Programa do Livro Didático para o Ensino Médio¹²⁰, em sua dissertação de mestrado, investiga quatro obras de Sociologia direcionadas ao ensino médio no pós-1980 quando a disciplina voltava paulatinamente aos bancos escolares. O autor verifica que o recurso à cientificidade da disciplina como meio de garantir sua legitimidade converge para o fato de que os manuais reproduzem os modelos da graduação, num movimento preocupado com a não banalização da Sociologia em sala de aula, demarcando o viés teórico, conceitual e temático aprendido nos cursos de Ciências Sociais.

Tal fator demarca também a clássica e já discutida dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura: a predominância, entre os autores de manuais didáticos da área é de especialistas, pesquisadores e professores universitários (CARTAXO, 2012; MEUCCI e BEZERRA: 2014). A participação de docentes, em especial da educação básica ainda é tímida na confecção de livros. Segundo estudo de Cartaxo (2012), entre os autores de livros didáticos do PNLD, a sua maioria é formada por um peso considerável dos técnicos escolhidos pelo mercado editorial. Assim, ressalta a autora que “(...) Tal situação assegura às editoras um mercado lucrativo e as faz definir formas de produção de livros. Uma destas formas é selecionar autores que atuam como técnicos para elaborar produtos que atendam aos critérios rigorosos de avaliação do PNLD”

¹²⁰ Autor examina manuais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, quando ainda não havia um programa governamental direcionado a livros para a escola média.

(CARTAXO, 2012, p. 11). Pode-se também destacar o distanciamento do docente da educação básica da realidade editorial, do trabalho ligado à pesquisa e confecção de manuais didáticos, dada a realidade e o cotidiano escolar. Há aqui o indicativo da vocação das Ciências Sociais para a pesquisa, em detrimento do ensino magistério e sua fraca participação na autoria de didáticos.

Porém, é importante destacar que, com a presença da disciplina de forma obrigatória na escola média, essa realidade passa por transformações na medida em que a temática ocupa muitas pesquisas acerca do ensino de Sociologia e, no último PNLD, dos seis livros aprovados para uso nas escolas do país, dois deles foram elaborados essencialmente por professores da escola básica: *Sociologia em Movimento* e *Sociologia para Jovens do Século XXI* conforme indicação na seção anterior.

Ainda, reportando-se à noção de *campo* de Pierre Bourdieu, a tarefa de elaboração de manuais didáticos insere-se também na disputa, conflitos e jogos de poder relacionados ao campo do currículo de Sociologia, ainda em fase de construção e legitimação no que diz respeito à educação básica. Nota-se ainda no Brasil, forte concentração de autores dedicados à produção de didáticos especialmente nas regiões sul e sudeste do país, contemplando os Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro de acordo com as obras escolhidas nos dois últimos PNLD analisados neste trabalho.

Os agentes envolvidos buscam igualmente, a inserção, legitimidade e respaldo da comunidade escolar em relação às suas produções didáticas. Mais que isso, procuram sua inserção na modalidade de política pública que tenciona distribuir livros para as escolas do país. Afirmar esta disputa de campo, não requer reduzir estes agentes à meros competidores pelo mercado editorial (CASSIANO, 2007), mas dimensiona este amplo e múltiplo *campo* de disputas.

Nesse sentido, não se pode deixar de destacar a importância deste nicho mercadológico que é o Programa Nacional do Livro Didático. Editoras prestigiadas ampliam sua influência num mercado extremamente concentrado e monopolizado por grandes empresas que se especializam em atender aos ditames presentes nos Editais do PNLD. Mesmo com grupos de avaliadores dos manuais compostos por especialistas de diversas regiões do país, a produção de didáticos é centralizadas na região sudeste do país situadas no eixo São Paulo-Rio de Janeiro, caso dos livros de Sociologia. Assim, não incorre afirmar-se que a produção é existente somente neste nicho, no entanto, ela

se concentra nele. Daí a importância de pesquisas futuras na área envolvendo os livros didáticos que não foram aprovados no PNLD de Sociologia, mas também aqueles que são produzidos país afora.

São muitas as questões que envolvem os livros didáticos aqui analisados e interpretados. Elas serão compiladas no sexto capítulo para que se amplie a natureza do currículo proposto por estas produções. Antes disto, resta a última tarefa de análise desta tese: apreender e interpretar a realidade curricular das Ciências Sociais expostas no campo da recontextualização oficial que permeia o campo avaliativo do Ensino Médio: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

5. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a disciplina de Sociologia e a recontextualização oficial

“(...) sem o compromisso de reabilitar ou condenar o ENEM, reconheço que no terreno dos validados, ele autoriza formas de pensar...” (ROCHA, 2013)

Além das proposições curriculares presentes nas obras selecionadas pelo PNLD, depreender-se sobre a construção do currículo da disciplina de Sociologia após a sua histórica lacuna no universo curricular da escola média, requer que se perpassasse pelas possibilidades para sua concepção, abordagens e organização. Com isso, este trabalho identifica no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um corpo de propostas curriculares para a Sociologia escolar no que tange ao campo da recontextualização curricular oficial conforme preconizado por Bernstein (1996; 2003). Dessa forma, o ENEM será tratado como uma política curricular que elenca saberes validados a serem aprendidos e ensinados.

Desde 2009, com a reformulação do exame, os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política foram inseridos no ENEM compondo a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (juntamente com História, Geografia e Filosofia). Acredita-se que esta presença na prova consolide de certa maneira um olhar e pensar sobre as concepções que configuram a disciplina e sublinham a importância da discussão da seleção curricular para problematizar os sentidos da sua presença no exame e a eleição dos saberes das Ciências Sociais. Desde 1997¹²¹ a Sociologia é componente de vestibulares de algumas universidades. Como a prova do ENEM dimensiona, no âmbito nacional, uma rotinização de conhecimentos, esse processo foi de suma importância para a concretização da disciplina na escola média. De acordo com o que Apple (2011b) expõe:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais (...) (APPLE, 2001b, p. 71).

¹²¹ A primeira universidade a cobrar o Ensino de Sociologia em seus vestibulares foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em Minas Gerais. Após esta iniciativa no contexto da reforma do Ensino Médio (pós-LDB de 1996) outras universidades incorporaram a disciplina em suas provas de vestibular (GUIMARÃES, 2004a, 2004b e 2012; SILVA, 2007; FRAGA e MATIOLLI, 2012, 2013 e 2015).

Dessa forma, o capítulo dimensionará a história do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), suas diferentes concepções desde a sua criação, seu papel nas políticas educacionais para o Ensino Médio, bem como as matrizes, objetivos e questões que permeiam a elaboração da prova. Posteriormente será enfatizada a averiguação de forma mais pormenorizada do campo da Sociologia presente no exame a partir de sua reformulação em 2009. Empreender-se-á a verificação das provas realizadas entre os anos de 2009 até 2015, ressaltando-se as temáticas e categorias acionadas na disciplina de Sociologia, destacando-se também os temas das redações do período e sua relação com a área.

O trabalho de examinar as temáticas e categorias foi compilado no Anexo I, onde se organizou a seleção de itens da prova de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, as disciplinas de destaque e quais recursos foram utilizados nas questões. A partir desta coleta de dados, o ENEM servirá de suporte para se pensar o lugar curricular da Sociologia e as problematizações que se podem mensurar do material investigado.

5.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), suas transformações e o espaço da Sociologia

A partir da década de 1990, avaliações externas transformaram-se num dos principais alicerces das políticas educacionais no país. Segundo Lopes (2008), provas como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são resultado do cenário da administração pública que vem fortalecendo os sentidos das recentes intervenções do Estado nas políticas voltadas para o Ensino Médio, especialmente as que propõem a defesa da integração curricular como medida de reestruturação e reformulação neste segmento da educação básica.

Dentre as regras estruturantes do discurso pedagógico, consoante com as teorias de Bernstein (1996), as referentes à avaliação - que tem como função regular a transformação do discurso em prática pedagógica e atuar no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional - são significativas ao situar-se o espaço do ENEM na educação brasileira. De acordo com o autor, o discurso pedagógico define tempos, espaços e textos que são concretizados na escola de tal forma que se produz uma divisão do tempo por meio da idade, o texto transforma-se em conteúdo

específico e o espaço em contexto específico. Da mesma maneira, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão. Assim, é por meio da prática avaliativa contínua que se estabelecem as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento. Compreender o ENEM como uma recontextualização oficial curricular afeta o que e como o texto presente nos itens e conteúdos cobrados dos estudantes no exame tem se transformado em texto reproduzido para a escola média brasileira.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 e seu objetivo inicial era a avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio. A prova tinha como concepção ser um instrumento para mudanças curriculares, de acordo com o ideário de um mundo em transformação, exigente de novas habilidades e competências. Ele é apresentado pelo Ministério da Educação como auxiliar da escola para a construção do conhecimento do aluno. O exame surge num contexto internacional de valorização das avaliações padronizadas atreladas às políticas de responsabilização. Dessa maneira, o ENEM assume, desde a sua criação a intenção de

(...) avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (Documento Básico, p.1). Para tal, assume a concepção de competência como modalidades estruturais da inteligência, *ou melhor, ações e operações* que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania) (BRASIL, 2000, p. 05, grifos nossos).

A proposta então era a de que, através de sua atuação diretamente nos estudantes, o ENEM pudesse influenciar os outros níveis do sistema educacional, o que, em grande medida foi confirmado nos anos seguintes. O exame tinha como objetivo básico avaliar, no final da educação básica, as competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Seus objetivos mais específicos eram oferecer uma auto avaliação com vistas às escolhas futuras (em relação ao mercado de trabalho e à continuidade dos estudos); estruturar uma avaliação da educação básica, servindo de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho e estruturar uma avaliação da educação básica que servisse de modalidade

alternativa ou complementar aos exames de acesso a cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A avaliação do ENEM não é obrigatória. Durante dez anos (1998 a 2008) ela foi composta por 63 questões abrangendo a contextualização e interdisciplinaridade (modelo de habilidades e competências) e uma redação realizada num único dia. Não havia conteúdos definidos e a matriz de referência se resumia a 21 habilidades organicamente articuladas (uma mesma habilidade pode fazer parte de mais de uma competência). Os resultados do exame eram analisados através da Teoria Clássica dos Testes, em que, pela simples soma dos acertos, eram produzidas 10 notas por alunos, sendo cinco da prova e cinco da redação, representando cada uma das cinco competências (norma culta da língua portuguesa; construir e aplicar conceitos; selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações; relacionar informações representadas em diferentes formas e recorrer a conhecimentos desenvolvidos pela escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade respeitando valores humanos e a diversidade sociocultural) nos dois instrumentos (BRASIL, 2000; TRAVITZKI, 2013).

O ENEM teve seus objetivos modificados ao longo do tempo, de acordo com os encaminhamentos do Ministério da Educação. Ou seja, o exame passa a ser um grande estrategista no que diz respeito aos exames vestibulares e, nas palavras de Santos, (2011, p. 201) “Como, há muito tempo, a referência é o vestibular, inicia-se o processo de colocar o exame nacional em primeiro plano, para corrigir e orientar os currículos das escolas médias. Criando novas demandas de conhecimentos por meio da avaliação nacional, o governo induz uma transformação no vestibular (...)”, ou seja, o ENEM se vestibularizou. Segundo Travitzki (2013, p. 181), em 2009 “(...) de acordo com microdados, 80% dos participantes fizeram o exame com o objetivo de entrar na faculdade, 12% desejavam apenas uma auto avaliação” e o restante se dividiu entre certificação, emprego, ou não sabiam e outros, segundo dados do INEP/ENEM 2009 levantados pelo autor.

A proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é apresentada em 2009 pelo MEC. O exame passou a ser utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais com um novo modelo de prova. A proposta, de acordo com as informações contidas no sítio digital do

Ministério da Educação: “(...) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”¹²². Segundo o Ministério da Educação, as universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: a) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição e d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

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

Dessa forma, a nova Matriz de Referência estrutura-se a partir de eixos cognitivos e avalia competências e habilidades já previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (BRASIL, 2002) originando o processo que foi denominado de “novo ENEM”. O exame seria uma alternativa ao sistema de vestibulares, apresentando-se como possibilidade na reformulação do currículo do Ensino Médio. Os eixos cognitivos, que são comuns a todas as áreas de conhecimento associam-se a:

I. Dominar linguagens (DL): o aluno precisa compreender as diferentes linguagens existentes na sociedade, seja a própria língua materna, matemática, artística, científica e estrangeira.

II. Compreender fenômenos (CF): compreender fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção de tecnologias e manifestações artísticas, o aluno precisa além de saber conceito, precisa compreender.

III. Enfrentar situações-problema (SP): estar preparado para saber se portar frente à acontecimentos que exijam interpretar dados, organizar, relacionar informações representadas de diferentes formas, para poder tomar decisões e agir o mais coerente possível.

IV. Construir argumentação (CA): é preciso que o aluno tenha autonomia para que através de informações e constatações consiga construir argumentações consistentes.

¹²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318> Acesso em 03/02/2013.

V. Elaborar propostas (EP): que as proposições elaboradas por alunos, sejam dotadas de saberes que compreendam as necessidades em questão, bem como respeitem os valores éticos e humanos, além da diversidade sociocultural (MATRIZ ENEM, 2009, p. 01).

Tais eixos cognitivos vinculam-se ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes para que percebam o conviver e agir, tornando-se, dessa forma, cidadãos ativos e que auxiliem na construção de uma sociedade democrática.

O modelo vigente, proposto em 2009, apresenta diversas diferenças em relação ao original. O exame do novo ENEM ficou maior (com 180 questões – 45 por área de conhecimento¹²³) e, por isso, foram necessários dois dias de prova. A Matriz de Referência também aumentou e sofreu mudanças importantes. A prova foi separada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e suas Tecnologias – reduzindo, mas mantendo o caráter interdisciplinar do modelo original, avaliando eixos cognitivos comuns a todas as áreas, habilidades e competências específicas, com a manutenção da redação¹²⁴. As competências aumentaram para 30, enquanto as habilidades foram de 21 para 120 (30 para cada área de conhecimento) tornando o exame mais complexo em relação às habilidades requeridas. As cinco competências do modelo original não foram descartadas, mas se tornaram os atuais “eixos cognitivos” mencionados anteriormente. Embora eles estejam supostamente presentes em toda a prova, não geram notas independentes como antes. A prova gera, hoje, apenas 4 notas por estudantes, cada uma para uma área do conhecimento, além das cinco notas de redação, como no modelo anterior.

Assim, o ENEM perpassou, desde a sua instituição por várias atribuições: avaliação do Ensino Médio; instrumento para mudanças curriculares – habilidades e

¹²³ No primeiro dia a prova consta de 90 questões de múltipla escolha. 45 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e 45 de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A duração da prova é de quatro horas e meia. No segundo dia são também mais 90 questões: 45 da área de Linguagens e suas Tecnologias, 45 de Matemática e suas Tecnologias e uma Redação. A duração da prova é de cinco horas e meia.

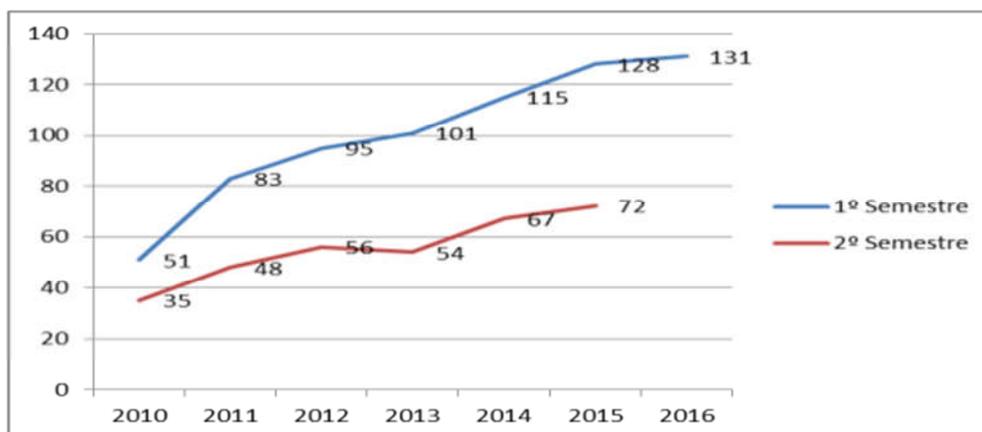
¹²⁴ As competências avaliadas na redação são:

- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;
- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

competências; sistema de vestibulares; relacionado a programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹²⁵, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹²⁶ e indiretamente associado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹²⁷; teve sua reformulação em 2009 – o novo ENEM; integra o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)¹²⁸ para as universidades federais; serve de certificação do Ensino Médio para maiores de 18 anos e mais recentemente aderiu ao Programa Ciência Sem Fronteiras¹²⁹. Atualmente o exame tem ganhado espaço devido ao número de inscritos que a cada ano é superado. Outro aspecto importante do exame é o fato de ser aplicado em todo o território nacional, exigindo complexa organização e ampla concorrência para vagas em universidades federais. Na figura 1 é possível identificar o número de instituições participantes do SiSU desde a implantação do modelo.

Figura 12. Instituições que participam do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)

Gráfico 2.1 – Demonstrativo do número de instituições participantes do SiSU (2010 a 2016).



Fonte: MEC/SESu (2016)

¹²⁵ Programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior.

¹²⁶ É um Programa do Ministério da Educação, criado em 2001 para financiar a graduação em instituições não gratuitas. Difere-se do PROUNI por ser um financiamento, isto é, o dinheiro precisa ser posteriormente devolvido pelo estudante.

¹²⁷ O REUNI tem como principal objetivo ampliar o acesso e permanência nas instituições federais de ensino superior. O programa foi criado em 2007.

¹²⁸ O SiSU é um sistema informatizado, criado em 2009 para permitir às instituições públicas de educação superior oferecer vagas aos participantes do ENEM.

¹²⁹ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

Na tabela abaixo, segue breve sistematização das transformações no ENEM:

Tabela 03. Transformações no ENEM

Ano	Eventos e mudanças importantes
1998	Criação do ENEM.
2000	Algumas universidades passam a usar o ENEM como integrante do critério de seleção.
2001	Isenção da taxa de inscrição para estudantes desfavorecidos.
2004	Criação do PROUNI para ampliar acesso às Instituições de Ensino Superior Privadas (IES).
2005	PROUNI vincula-se aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM.
2006	Médias do ENEM por escolas passam a ser divulgadas.
2007	É criado o REUNI para ampliar a rede federal de ensino superior.
2009	É criado o SiSU para articular o ENEM às Instituições de Ensino Superior Públicas (IES). Exame é reestruturado em sua forma e conteúdo, o chamado de “Novo ENEM”.
2010	O ENEM passa a valer como certificação do Ensino Médio.
2011	ENEM passa a ser obrigatório para estudantes solicitarem o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).
2013/2014	Programa Ciência Sem Fronteiras vincula-se à realização do ENEM. Exigência de nota mínima e realização da prova a partir de 2009.
2015	Exigência de nota mínima para solicitação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Fonte: Adaptado de Travitzki (2013).

Rocha (2013) acentua que o ENEM insere-se na formulação de política de currículo que se ajusta no conflito entre as diferentes formas de conformação curricular, bem como entre diversos sentidos de organização.

Como se trata de uma avaliação, é importante evidenciar que enquanto tal, o ENEM envolve práticas que comunicam ou difundem o momento de seleção curricular e as avaliações institucionalizam os estatutos do verdadeiro e as certezas dos saberes validados. As provas são atualmente preparadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), estruturadas a partir de matrizes de referências (Anexo II) das quatro áreas de conhecimento¹³⁰ e os conteúdos/objetos de conhecimento (Anexo III) agregados a elas. As matrizes referendam as competências e habilidades que os concluintes do Ensino Médio devem ser capazes de lidar em situações diversas.

As competências e habilidades referidas nas matrizes de referência do ENEM estão ligadas às competências e habilidades e às áreas de conhecimento propostas nos PCNEM e tal articulação é pautada pela organização curricular que estiver vinculada

¹³⁰ Para os interesses deste trabalho, apresentar-se-á a matriz de referências da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (conforme Anexo II).

com as transformações do mundo globalizado, da integração curricular, amparando-se na interdisciplinaridade aliada a um currículo nacional (reformulação do Ensino Médio) e o exame articulado em torno do mecanismo de acesso ao ensino superior, servindo de dispositivo avaliativo da educação básica e auto avaliação discente. Segundo Lopes e López (2010)

Ainda que localizado ao final do ensino médio, o Enem tende a vincular o conhecimento, expresso nas competências e habilidades, ao que é entendido como necessário ao indivíduo em toda a sua vida. É, simultaneamente afirmado que o exame é voluntário, um direito do aluno, mas também uma necessidade da vida contemporânea. (...) enquanto os exames vestibulares são vistos como norteadores de conteúdos utilizados para determinar a entrada nos níveis superiores e, dessa forma, controlar os currículos do nível médio, o ENEM colocou-se inicialmente, com uma tarefa mais profunda: estabelecer as performances exigidas para a vida e para o trabalho, dimensões que se associam e se reforçam na forma como tendem a ser entendidas na cultura global. Com isso, a perspectiva de controle centralizado do currículo do nível médio também se acentua, (...) porém não mais centralizado nos conteúdos, mas nas competências e habilidades (LOPES E LÓPEZ, 2010, p. 103-104).

Ramos (2011) tangencia ao identificar a questão do eixo interdisciplinar na dimensão das propostas curriculares que, “(...) o trabalho pedagógico assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, porque coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico, especialmente por serem as disciplinas científicas um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos” (RAMOS, 2011, p. 780).

Outra diferença importante implementada em 2009 no novo ENEM é o uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para gerar as quatro notas das provas e a introdução dos objetos de conhecimento (conteúdos) organizados em áreas do conhecimento. De acordo com Lourenço (2016), a TRI

(...) não contabiliza apenas o total de acertos no teste, mas considera as características das questões e o padrão de respostas dos estudantes para o cálculo das notas. Nesse novo processo, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distinta, pois o resultado depende de quais itens foram respondidos corretamente e quais não foram, o que expressa as habilidades diferentes de cada um dos indivíduos. Além disso, as provas são comparáveis ano a ano. Acerca desse aspecto, o MEC argumenta que a adoção da TRI trouxe um importante ganho, uma vez que a comparação anual dos resultados do exame, permite a elaboração de provas diferentes com o mesmo grau de dificuldade (LOURENÇO, 2016, p. 56).

Mais que estimar as dificuldades dos itens e as proficiências dos estudantes participantes do ENEM, a metodologia do TRI permite que os itens de diferentes edições do exame sejam posicionados em uma mesma escala, que é uma espécie de métrica ou régua. Uma vez realizado esse posicionamento na régua, a interpretação das características pedagógicas do item pode contribuir para uma análise qualitativa das habilidades que os participantes já dominam e daquelas cujos domínios eles ainda estão construindo¹³¹. Assim, cada uma das áreas de conhecimento avaliadas no ENEM possui uma escala própria, uma vez que avaliam construtos distintos.

Segundo o INEP, a elaboração e inserção de itens nas provas do ENEM são fundamentadas nos três seguintes pressupostos teóricos: situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização. De acordo com o Instituto, conforme consta em seu *Guia de elaboração e revisão de itens* (BRASIL, 2010, p. 05):

As avaliações em larga escala distinguem-se das avaliações internas, na medida em que estas são feitas pelo professor ou pela própria instituição de ensino para fazer julgamentos de valor e propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da instituição, enquanto as avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino. Esses juízos são possíveis por meio da aplicação de instrumentos de medida e da análise de seus resultados. No caso da educação, um instrumento de medida muito utilizado é o teste, o qual pode ser desenhado para medir o desempenho dos participantes em determinadas situações, com o objetivo de realizar inferências sobre o processo educacional em desenvolvimento (BRASIL, 2010, p. 05).

A avaliação do ENEM ocorre com a manutenção de um banco de itens que oferece subsídios para a construção dos testes. Dessa forma, o INEP mantém um Banco Nacional de Itens (BNI) para compor a avaliação. Em conformidade com o documento de elaboração e revisão de itens:

A manutenção do BNI depende da entrada constante de itens de qualidade. Para tanto, educadores e pesquisadores da educação brasileira chamados a colaborar nessa construção, elaborando itens que possam fazer parte desse

¹³¹ Cada item/questão do ENEM é associado a uma escala utilizada para medir as proficiências dos estudantes. Assim, constrói-se um mapa de itens, que permite posicionar os itens e suas descrições numa escala de proficiências que permite visualizar o grau de complexidade apresentado pelos diferentes itens ao longo da escala. Dessa forma, a escala permite visualizar as habilidades que os participantes do teste provavelmente já desenvolveram, observando-se o ponto na escala em que se localiza sua proficiência. Os participantes com proficiência acima da posição possuem maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com abaixo dessa posição têm menor probabilidade de respondê-lo corretamente. Melhor dizendo, abaixo do ponto em que se localiza a proficiência do participante situam-se os itens com maior probabilidade de acerto, e acima desse ponto, os itens com menor probabilidade de erro.

banco. Em atividades dessa natureza, a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional (BRASIL, 2010, p. 06).

A elaboração dos itens/questões para o ENEM perpassa pelos seguintes caminhos: a Matriz de Referência (BRASIL, 2009) que é o documento norteador para a construção de itens; as competências e habilidades¹³²; os itens objetivos e de múltipla escolha que devem conter o desafio da situação-problema¹³³. As questões de múltipla escolha dividem-se em três partes: texto-base, enunciado e alternativas. Assim, o documento salienta que:

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicita uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo (BRASIL, 2010, p. 09).

As informações acerca da elaboração de questões e do banco de dados do INEP são restritas aos documentos de base referenciados no trabalho. Há dificuldades de acesso a informações sobre quem são os elaboradores, qual o critério de seleção ou mesmo os procedimentos para que se possa entrevistá-los. Dessa maneira, a análise e resultados do trabalho empreendido pela pesquisa ficou remetido ao suporte documental. Seria importante destacar, por exemplo, quem são os atores e agentes envolvidos na construção dos itens da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, bem como o envolvimento da Sociologia nesse processo.

¹³² “Competência é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas. Segundo Perrenoud (apud Macedo, 2005, p. 29-30), uma das características importantes da noção de competência é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis a seu objetivo ou a suas metas. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’ (Brasil. Inep, 2005, p. 17)” (BRASIL, 2010, p. 07).

¹³³ “É um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais. Uma situação-problema deve estar contextualizada de maneira que permita ao participante aproveitar e incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar (Brasil. Inep, 2003). Além disso, uma situação-problema não deve se restringir a uma específica do item, mas deve permear toda a sua estrutura, ao longo de todo o processo de composição, a começar pela escolha do texto-base, passando pela construção de todas as partes que compõem um item. Em uma avaliação, um item contextualizado pretende transportar o participante do teste para uma situação normalmente vivenciada por ele no dia a dia, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética” (BRASIL, 2010, p. 09).

Sublinhadas a importância, transformações e características relativas ao ENEM, a partir de sua reformulação em 2009, a disciplina de Sociologia/Ciências Sociais passa a compor a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Pretende-se, dessa forma, nas seções seguintes, lançar um olhar para a maneira como a disciplina é acionada nas provas e algumas questões permeiam o debate: Como a Sociologia/Ciências Sociais são cobradas? De que maneira aparecem? Quais são as categorias das Ciências Sociais referenciadas no exame? Que tipo de proposição curricular o ENEM sugere?

5.2 Conhecimentos sociológicos e o ENEM: esboços

Antes da volta definitiva da disciplina às salas de aula do Ensino Médio, muitas questões permearam e ainda permeiam o debate acerca da Sociologia escolar. Em seu artigo, a professora Ileizi Fiorelli Silva (2007) indica a preocupação com estudos que possam revelar a forma como a Sociologia é acionada nos vestibulares e aponta suas percepções iniciais em relação aos exames do Estado do Paraná e Minas Gerais. De acordo com a autora, a inclusão da Sociologia em provas de vestibulares precisa ser mais bem estudada, mas observa-se, segundo os levantamentos de Silva, que no caso de Londrina-PR a Sociologia entra pela via da noção de competências, do currículo organizado em função das noções e não das disciplinas. A pesquisadora aponta que, se observarem as provas do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (1998, 2000) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2003, 2004), pode-se verificar que na UFU as questões são mais disciplinares e na UEL, sobretudo na prova de conhecimentos gerais, as questões são mais tematizadas, como conhecimentos aplicados de interpretação da realidade (SILVA, 2007, p. 418).

As indagações de Silva (2007) serão um dos caminhos a se empreender neste capítulo. Assim, pretende-se observar, a partir das questões do ENEM, as frequências de conteúdos que podem ser identificadas. Nem sempre os itens/questões cobrados no exame obedecem às fronteiras disciplinares, pois, conforme mencionado anteriormente, as provas são pautadas pela modalidade de habilidades e competências, articulando interdisciplinaridade e contextualização entre as áreas de conhecimento ainda que aprecie os conteúdos disciplinares das Ciências Sociais

Fraga e Matioli (2013, 2015a e 2015b) inferem que o ENEM tem dificuldade em acionar o conhecimento sociológico prévio em suas questões. De acordo com os autores, dado o tratamento interdisciplinar do exame às áreas de conhecimento, a Sociologia é mobilizada em segundo plano, sem a necessidade de conhecimento prévio para responder aos itens uma vez que ela aparece articulada de três diferentes formas: de maneira interdisciplinar, ou mobilizam-se conceitos e teorias pela interpretação de pensadores específicos ou o conhecimento é cobrado de maneira geral com o suporte de temas, sem a identificação de autores. Conforme salientam em seu artigo: “Comparando a forma como é cobrada nos vestibulares e no ENEM, uma das conclusões a que chegamos foi a de que, neste último, dificilmente há o acionamento do que nós chamamos de conhecimento prévio para a resolução da prova” (FRAGA e MATIOLLI, 2013, p. 03).

Barbosa e Martins (2015) também analisam a presença da Sociologia e seus conteúdos nos vestibulares das Universidades Federais de Minas Gerais e no ENEM. As autoras salientam que, de modo geral, os conhecimentos de Sociologia apresentam-se de forma esparsa/dispersa, agregados aos conhecimentos das ciências humanas na maioria das provas analisadas, porém, indicam um aumento da presença dos conhecimentos da disciplina no ENEM dos últimos anos e “(...) esse processo seletivo ‘reservou’ algum espaço para a disciplina (...) [as questões] se apresentaram com um caráter mais aproximado das especificidades e dos domínios da sociologia” (BARBOSA e MARTINS, 2015, p.146), o que, nas palavras das autoras “(...) colocam o ENEM como um espaço em potencial representação no que se refere à legitimidade da Sociologia enquanto campo disciplinar” (BARBOSA e MARTINS, 2015, p. 146-147).

Embora levando em conta tais aspectos levantados pelos autores mencionados, este trabalho compreende que o ENEM mobiliza categorias das Ciências Sociais articulando contextualização e interdisciplinaridade (via habilidades e competências) aos conhecimentos sociológicos. Desde a inclusão da disciplina no exame em 2009, os conteúdos vêm sendo cobrados de forma ampla e sua presença tem aumentado a cada edição da prova. Contudo, a tarefa de analisar as questões impõe a dificuldade de construir uma tipologia para ordenar a coleta de dados e é importante reconhecer o desafio da arbitrariedade para tal construção e organização de uma classificação ainda que arbitrária e provisória dos saberes. Assim, a partir da leitura dos textos-base fornecidos para as questões, dos enunciados e da verificação dos gabaritos oficiais

fornecidos pelo INEP, formulou-se uma tabela com os conteúdos cobrados, as disciplinas acionadas/em diálogo e os recursos utilizados em cada item (Anexo I).

Conforme apresentado no Anexo I, os fichamentos do ENEM foram organizados a partir das edições de 2009 até o ano de 2015¹³⁴ (total de oito edições). Julgou-se também, junto aos levantamentos, a relevância de demarcar os temas de redação cobrados no exame. A demanda da redação¹³⁵ é a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, cujo objetivo central é defender um ponto de vista (tese) e, em geral, os temas permeiam a ordem social e focaliza alguns problemas brasileiros que necessitam ser solucionados através do texto dos candidatos. A partir da particularidade da redação do ENEM depreende-se que a Ciências Sociais pode ocupar um lugar de destaque enquanto contribuição para a elaboração do texto argumentativo-dissertativo (FRAGA e MATIOLLI, 2015b). Nos quadros abaixo, segue a súmula dos fichamentos e propostas de redação do exame:

Quadro 14. Categorias das Ciências Sociais acionadas no ENEM de 2009 a 2015.

Alteridade
Capitalismo/Materialismo Histórico
Cidadania
Classes sociais
Comunicação
Cultura e memória
Democracia
Desigualdade política
Desigualdades sociais
Direitos
Direitos Humanos
Dominação
Eleições e voto
Estratificação social
Etnocentrismo
Família
Gênero e Sexualidade
Globalização
Identidade
Ideologia
Indivíduo e Sociedade
Indústria cultural
Meio Ambiente

¹³⁴ Em 2010 houve uma falha que levou à troca da posição das questões nas folhas de respostas e ao questionamento judicial de sua validade. No mesmo ano o exame teve uma segunda aplicação, após a primeira.

¹³⁵ As informações detalhadas acerca da Redação do ENEM constam no guia “A redação do ENEM” produzido em todos os anos de aplicação do exame. Foi consultado, para este texto o Guia do ENEM 2012 disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_en_em_2013.pdf Acesso em 05/04/2013.

Meios de Comunicação de Massa
Movimentos Sociais
Mundo do trabalho
Participação
Participação política
Patrimônio Cultural / Cultura
Política, poder e Estado
Racionalidade
Relações Étnico-Raciais
Relações no Mundo do Trabalho
Revolução Francesa/Transformações políticas
Revolução Industrial/ Transformações sociais
Sistema capitalista
Socialização
Sociologia Brasileira
Tecnologia/Redes
Violência

Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009 a 2015. Elaboração própria.

Quadro 15. Temas de Redação – ENEM (2009 a 2015)

2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2010 Segunda Aplicação	Ajuda humanitária
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado
2012	O movimento migratório para o Brasil no século XXI
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014	Publicidade Infantil em questão no Brasil
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009 a 2015. Elaboração própria.

Numa visão geral, as oito edições do ENEM analisadas (de 2009 a 2015) trazem cento e trinta e três (cerca de 40% do total somando-se todas as edições analisadas) itens que podem configurar o campo dos conhecimentos das Ciências Sociais, ainda que não se possa afirmar que exista um número amplo de questões estritamente voltadas para a disciplina de Sociologia ou que mencione tal peculiaridade (exceto em questões que discutem aspectos de teorias ou dos autores da área).

Os itens articulam o conhecimento das Ciências Sociais com elementos gerais das “humanidades” de acordo com a proposta da legislação oficial referenciada pelo próprio ENEM em seu Documento Básico (2000) e na Matriz de Referência (2009). Chegou-se a esse número de questões e à porcentagem de presença dos conhecimentos sociológicos de 40% no total das provas (segundo consta no Anexo I) considerando as questões nas quais o conhecimento sociológico – informações, textos, conceitos,

imagens – são requeridos de forma indispensável ou acessoriamente para a resolução da questão conforme enunciados.

A partir do resumo das categorias mencionadas da disciplina de Sociologia presentes no quadro 14, pode-se verificar uma diversidade de temas, teorias e conceitos relacionados às Ciências Sociais, totalizando a presença das três áreas, embora de maneira desigual: a Sociologia ocupa 51% das categorias, a Ciência Política abrange 26%, enquanto a Antropologia atinge 23%. A Sociologia Brasileira figura mais por meio de temas que autores ou teorias, mas tem presença tímida no ENEM.

O exame apresenta como característica geral o fato de parte das questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentarem-se mais tematizadas do que propriamente conceituais ou teóricas, além de utilizarem-se do recurso da contextualização e interdisciplinaridade contemplando as Ciências Sociais, que, como relatado anteriormente, vêm ocupando lugar crescente no ENEM, não só nos itens/questões, mas na elaboração da redação. Após sinalizar uma visão mais geral das provas do ENEM no período destacado, far-se-á a seleção de itens cobrados nas provas contemplando algumas das categorias do quadro 14, bem como a disponibilização dos oito temas de redação dos exames utilizados na pesquisa tecendo breves comentários e considerações.

5.3 Dimensões e forma de abordagem das Ciências Sociais no ENEM: temas de redação e itens/questões

Os dados apresentados na seção anterior são produto dos fichamentos presentes no Anexo I, esboçados nos quadros 14 e 15 que dimensionam de forma sucinta a composição das principais categorias das Ciências Sociais no ENEM. Para ampliar os dados fornecidos, os temas de redação serão inicialmente apresentados e associados ao suporte que as Ciências Sociais pode fornecer aos estudantes participantes do exame e, posteriormente, as edições de 2009 a 2015 serão ampliadas e mapeadas. Por fim, será assinalada uma mescla dos itens do ENEM onde se sobressaem os conteúdos relativos às Ciências Sociais e de que forma são apresentados.

5.3.1 A Redação do ENEM e sua relação com as Ciências Sociais/Sociologia

A redação do ENEM demanda algumas peculiaridades se comparadas aos vestibulares tradicionais, principalmente em relação aos temas e os critérios de correção do texto. A cada edição da prova, o INEP lança um guia explicativo¹³⁶ sobre a metodologia de correção da redação. No documento detalha-se a matriz de correção, analisa-se a proposta de redação do ano anterior e selecionam-se alguns textos que obtiveram a pontuação máxima.

Figura 13. Guia da Redação do ENEM.



Fonte: Guia de Redação do ENEM 2013.

Conforme especificação na seção de apresentação do ENEM, atualmente a redação ocorre no segundo dia de prova, com duração estimada em uma hora e o tamanho máximo do texto é de 30 linhas. Os estudantes devem confeccionar um texto dissertativo-argumentativo, cujo objetivo é defender uma tese (ponto de vista). Os temas de redação no ENEM versam sobre questões sociais e enfoca problemas relacionados à realidade brasileira e este, demanda ser solucionado até o final do texto pelos estudantes.

As principais competências avaliadas na redação do ENEM são: o domínio da modalidade escrita (competência 1); aplicar conceitos de várias áreas do

¹³⁶ Foi anexada à imagem do mesmo Guia consultado para a pesquisa, o do ano de 2013.

conhecimento/interdisciplinaridade (competência 2); selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações fatos, opiniões e argumentos e defender um ponto de vista/coerência (competência 3); comprovar conhecimentos dos mecanismos linguísticos para construir a argumentação/ coesão (competência 4) e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado (competência 5), conforme se corrobora na figura 3. Cada uma das matrizes está dividida em cinco níveis de qualidade, variando de 0 a 200 pontos e a nota máxima pode alcançar 1000.

Assim, pode-se mensurar que a Sociologia é capaz de contribuir, mesmo que indiretamente na interface com a redação do ENEM. Denotando as contribuições de Fraga e Matioli (2015b), pelo menos quatro fatores podem ser destacados nesse íterim. Primeiramente, pelo fato de as proposições girarem em torno de problemáticas da realidade brasileira e questões relativas à ordem social, muitos dos temas explorados pelo exame compõe e são explorados nas aulas de Sociologia: cidadania, direitos, violência, diversidade cultural, trabalho, meio ambiente, meios de comunicação de massa, cultura entre outros já cobrados nos antigos exames desde 1998¹³⁷ não aferidos por esta pesquisa.

Segundo Fraga e Matioli (2015b, p. 64-65), nos últimos anos, os temas cobrados nas provas aplicadas para pessoas privadas de liberdade e para as que cumprem medidas socioeducativas têm tido uma abertura ainda maior para a Sociologia do que os da primeira, voltadas para milhões de estudantes. De acordo com os autores:

A lista desses temas comprova isso: “A família contemporânea e o que ela representa para a sociedade” (2009), “Ajuda humanitária (2010), “Cultura e mudança social” (2011), “O grupo fortalece o indivíduo” (2012), “Cooperativismo como alternativa social” (2013) e “O que o fenômeno social dos ‘rolezinhos’ representa?” (2014) (FRAGA e MATIOLLI, 2015b, p. 64-65).

¹³⁷ Temas anteriores das redações do ENEM: Viver e aprender (1998), Cidadania e participação social (1999), Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional (2000), Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito (2001), O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita? (2002), A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo? (2003), Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação (2004), O trabalho infantil na realidade brasileira (2005), O poder de transformação da leitura (2006), O desafio de conviver com a diferença (2007) e Como preservar a floresta Amazônica? (2008).

Figura 14. Matriz de Referência para a Redação do ENEM.

2.2.1 Matriz de Referência para Redação do ENEM – 2013						
COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	NÍVEL 0	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV	NÍVEL V
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais e frequentes desvios fonológicos, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente quando não caracterizem reincidência.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação precária e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada a discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada a discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada a discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Manual de capacitação para avaliação das Redações do ENEM 2013.

Outra importante contribuição da disciplina de Sociologia para a elaboração da redação, seria em relação à interdisciplinaridade. Observando-se as propostas exigidas pelo ENEM, os conhecimentos das várias áreas do saber para o desenvolvimento do texto são incentivados e, nesse sentido, o referencial das Ciências Sociais pode oferecer e permitir outra visão sobre os temas. A disciplina não seria a única a conter esse precedente, mas está entre as que podem contribuir, dentre as demais.

Uma terceira colaboração da Sociologia estaria no fato de auxiliar na análise dos fenômenos sociais, amparada numa visão mais sistemática, objetiva e aprofundada, ultrapassando as visões baseadas no senso comum. Nesse sentido, partindo dos pressupostos da desnaturalização, estranhamento e imaginação sociológica em relação às questões sociais, os estudantes estariam diante do desafio de analisa-las à luz de teorias ou conceitos apreendidos, típicos das Ciências Sociais.

Não menos importante, e outro suporte da Sociologia para a elaboração da redação do ENEM, é o fato de que ela exige do estudante, enquanto critério, que não despreze os direitos humanos. Dessa forma, trata-se de uma discussão concernente às aulas da disciplina. Assim, como tangenciam Fraga e Matioli (2015, p. 64) “(...) é preciso explicar o que são e de que maneira não romper com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural”.

Seguidamente, as propostas das redações das provas do ENEM realizadas no período delimitado para a pesquisa (de 2009 a 2015) serão apresentadas. São no total oito proposições e a intenção de trazer os temas se dá no sentido de ilustrá-los à luz da discussão empreendida no início da sessão: como os temas podem ser lapidados e explorados pelos estudantes a partir do instrumental sociológico. Dessa forma, de maneira sumária, as proposições serão evidenciadas. O modelo proposto pela redação é composto por três textos motivadores: dois em linguagem verbal e um em linguagem não verbal.

Segundo os destaques do quadro 15, de maneira sintética temos os seguintes temas à disposição dos estudantes nestas edições do ENEM: a ética nacional, o trabalho, ajuda humanitária, viver em rede, movimento migratório, Lei Seca, publicidade infantil e violência contra a mulher. Observando-se atentamente cada um dos títulos das propostas, somente dois deles apresentam uma problemática propriamente dita: a ética nacional e a violência contra a mulher. Dessa maneira, os demais títulos trazem ao

estudante o desafio - a partir das ideias dos textos motivadores e de seus conhecimentos do assunto-, de traçar um questionamento e indagação para os mesmos, já que o ENEM exige uma proposta de intervenção e, com isso, os temas devem ser problematizados.

Em outras palavras, o desafio é tecer um texto dissertativo-argumentativo identificando as causas e apresentando possíveis soluções para as propostas, mesmo que elas não conjuguem inicialmente um obstáculo ou problema, já que se referem às manifestações da vida coletiva e em sociedade. A partir do conhecimentos das Ciências Sociais, os estudantes podem destacar, em sua proposição, quais seriam os possíveis atores sociais mobilizados para a solução do problema: o governo, a mídia, as Organizações Não-Governamentais (ONG), a mídia, a família ou demais instituições sociais que podem ser demandadas. Nas páginas a seguir (figuras 4 a 11) se reproduz as propostas.

Uma última observação concernente à redação do ENEM e sua relação com as Ciências Sociais seria a sugestão de um acionamento da Sociologia Brasileira, através das ideias e contribuições dos teóricos trabalhados nas aulas para a confecção dos textos, já que os mesmos referem-se à ordem social do país em suas diferenciadas problemáticas. No entanto, a seção final deste capítulo – que empreenderá a análise e forma como os itens do ENEM são cobrados – corrobora o fato de que a prova pouco explora os teóricos da Sociologia Brasileira, porém, ela aparece numa dimensão significativa a partir de temas relacionados aos problemas sociais do país.

Figura 15. Tema Redação do ENEM 2009

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Millôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/millor>. Acesso em 14 jul.2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. *Veja*. Ed. 1988, 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. *A armadilha da corrupção*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Figura 16. Tema Redação do ENEM 2010 (primeira aplicação)


PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O que é trabalho escravo
Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

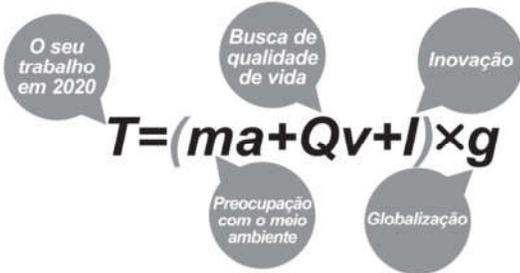
Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.



Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set.2010 (fragmento).

O futuro do trabalho
Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Works* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **Rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Figura 17. Tema Redação do ENEM 2010 (segunda aplicação)



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa, sobre o tema **Ajuda Humanitária**, apresentando experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Comitê de Ajuda Humanitária da UEPB treina voluntários para atuar junto às vítimas de Palmares

Quinta, 01 de julho de 2010 16:19

Na manhã desta quinta-feira, cerca de 50 pessoas, entre alunos e professores da Universidade Estadual da Paraíba, participaram do 1º Treinamento de Equipe Multidisciplinar para Atuação em Situação de Emergência, oferecido pelo Comitê de Ajuda Humanitária, Social e da Saúde, criado recentemente pela Instituição.

A primeira atividade da equipe terá início já neste domingo, data em que viajarão para a cidade de Palmares (AL), onde permanecerão por uma semana, para oferecer apoio humanitário aos moradores daquela localidade, uma das tantas atingidas pelas chuvas e enchentes que assolaram os estados de Pernambuco e Alagoas nas últimas semanas.

Disponível em: <http://www.uepb.edu.br>. Acesso em: 23 ago. 2010 (adaptado).

TERREMOTO NO HAITI

Redes Sociais da Internet foram o principal meio de comunicação

14/01/2010 00:01h

Durante todo o dia de ontem, a Internet foi o principal meio usado pelo Haiti para se comunicar com o mundo. Mensagens ao exterior foram encaminhadas por estrangeiros no país e por moradores locais. Apesar da instabilidade na rede – os sistemas de luz e telefone também estavam intermitentes –, os *sites* de relacionamento foram usados para acalmar familiares e clamar por auxílio internacional.

No Brasil, usuários do *Twitter* divulgavam a ação da ONG Viva Rio, que abriu uma conta para receber doações aos desabrigados no Haiti. (OT, com Agência Estado)

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br>. Acesso em: 30 abr. 2010.



Disponível em: <http://gcmantretavares.blogspot.com>. Acesso em: 23 ago. 2010.

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **Rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Figura 18. Tema Redação do ENEM 2011



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Gaúche*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito à **tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Figura 19. Tema Redação do ENEM 2012



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Figura 20. Tema Redação do ENEM 2013



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Figura 21. Tema Redação do ENEM 2014


* A Z U L 2 5 D O M 2 *



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Autorregulamentação
Não há leis nacionais, o setor cria normas e faz acordos com o governo

Alerta
Mensagens recomendam consumo moderado e alimentação saudável

Proibição parcial
Comerciais são proibidos em certos horários ou para determinadas faixas etárias

Personagens
Famosos e personagens de desenhos não podem aparecer em anúncios de alimentos infantis

Proibido
Não é permitido nenhum tipo de publicidade para crianças

Fontes: OMS e Conar/2013
Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Figura 22. Tema Redação do ENEM 2015



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

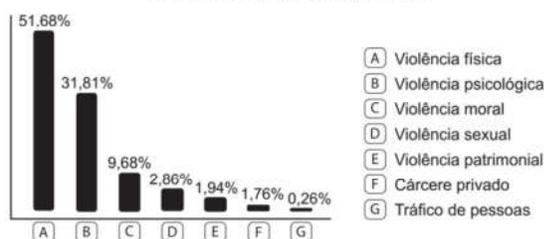
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatilude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

5.3.2 O ENEM e as Ciências Sociais

O primeiro esforço ao se debruçar sobre a prova do ENEM enquanto uma base de sugestão e recontextualização oficial curricular para a disciplina de Sociologia é encará-la a partir de seu pressuposto básico: a interdisciplinaridade entre as matérias desenvolvidas no Ensino Médio, a contextualização e a confecção da avaliação por área de conhecimento e não por disposição disciplinar - embora seja possível visualizar um modelo de competências e habilidades convivendo com a organização por disciplinas. Sem esse destaque, a tendência é reproduzir o discurso de que as Ciências Sociais são secundárias, relegadas ao segundo plano e marginal no exame. É importante considerar, como já tratado anteriormente, que a presença pendular da Sociologia na escola média é uma das peças-chave para se encadear esta compreensão. Outra consideração relevante é depreender que a Sociologia só passa a fazer parte do ENEM em 2009, com sua reformulação e, aos poucos, a cada edição da prova, a área foi se consolidando e sendo lapidada aos seus moldes.

Como cobrar os conteúdos das Ciências Sociais propriamente dita num exame, se o seu currículo, diferente das demais disciplinas, ainda não é claro ou se respalda por uma trajetória de constante presença nos bancos escolares? Além disso, como seu repertório de presença em exames de vestibular ainda é incipiente, a elaboração de itens muitas vezes perpassa pela cobrança menos específica de conceitos e teorias das Ciências Sociais¹³⁸, e em geral baliza-se pela escolha temática como alguns trabalhos já apontam. Por outro lado, a percepção de que a Sociologia, a cada ano vem ganhando espaço nas provas do ENEM é uma tendência aguçada em algumas pesquisas (BARBOSA e MARTINS, 2015; FRAGA e MATIOLLI, 2012; 2013; 2013b; GUIMARÃES, 2004b; 2012; SILVA, 2007) e este trabalho procura contribuir para a temática neste sentido: há uma disposição curricular da Sociologia desenhada *sui generis* pelo exame e, a compreensão é de que elas podem ser visualizadas como uma rotinização curricular para a disciplina.

Um conjunto de assuntos ligados à área é acionado na prova e um olhar atento e de indagação dos itens e seus respectivos gabaritos fornecidos dão esta dimensão. Com isso, o ofício desta seção é descrever de forma geral o caráter da avaliação, as categorias

¹³⁸ Verifica-se, após a análise das oito edições das provas, que os exames dos anos de 2014 e 2015 apresentam, embora em número reduzido, questões mais específicas das Ciências Sociais, amparando-se na discussão mais conceitual. Na última sessão deste capítulo as questões serão ilustradas e avaliadas.

das Ciências Sociais elencadas e a exposição de uma seleção de questões em que a área é evidenciada, demonstrando como e de que maneira ela pode ser visualizada: tematizada, conceitualmente, teoricamente, de forma interpretativa ou em intersecção com as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.

De maneira geral, as provas examinadas nesta pesquisa refletem uma tendência do ENEM em relação ao lugar da Sociologia: na maioria dos itens, a disciplina relaciona-se com os conhecimentos de História, Geografia e Filosofia respectivamente e em ordem de importância quantitativa. Há um predomínio de questões que tem como pano de fundo a abordagem da perspectiva histórica, embora, não necessariamente o gabarito aponte para uma resposta do mesmo ponto de vista. A Geografia aparece em segundo lugar na confluência com a Sociologia e a ligação entre Filosofia e Sociologia nos itens do exame aparece em menor escala.

Vale inferir que as questões de Filosofia do ENEM são mais representativas e beiram o percurso disciplinar, na medida em que a prova envereda-se para o caminho da história da filosofia e da contemplação de diversos autores da área. Essa percepção também é presente no trabalho de Barbosa e Martins (2015, p. 145), mais especificamente em relação às provas de 2010 a 2013:

(...) identificamos muitas questões próprias da filosofia. Nisso é importante retornar ao caso das universidades mineiras, e lembrar que a filosofia teve uma maior “representação” ou mesmo “reconhecimento” nos processos de seleção que a sociologia, sendo seus conteúdos exigidos em quatro universidades: UFU, UFLA, UFMG e UFSJ. É possível justificar devido ao fato de alguns autores terem identificação nas duas áreas. Assim, a opção pela Filosofia também estaria “contemplando” a Sociologia (BARBOSA e MARTINS, 2015, p. 145).

Há também itens que trabalham especificamente com os conhecimentos sociológicos e optam por diferentes caminhos: de interpretação e análise dos textos fornecidos (com ou sem autores ligados às Ciências Sociais); de interpretação e averiguação de textos ou fragmentos que acionam os conhecimentos ou pressupostos sociológicos implicitamente; cobrando conceitos ou teorias e também destacando temáticas clássicas das Ciências Sociais. Não há um modelo fechado para se analisar e interpretar as questões da prova do ENEM, portanto, trilhou-se uma direção a partir dos fichamentos do Anexo I para esta empreitada.

Os itens¹³⁹ serão apresentados ao final e, dessa maneira, será elencado mais especificamente como cada um deu o espaço para a Sociologia e de que forma se encaminhou. Do período analisado, os exames que mais cobraram os conteúdos referentes às Ciências Sociais foram os dos anos de 2010, 2013 e 2015. Cada prova traz uma particularidade e percepções diferenciadas, mas pode-se aferir que os temas e categorias referenciados no quadro 14 são costumeiramente presentes nas provas de forma geral e com isso, é possível sustentar, de antemão que o ENEM tem suas preferências de temáticas e categorias do campo sociológico dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias a se tratar quando verificado um conjunto mais amplo de avaliações.

a) ENEM 2009: inaugurando a Sociologia/Ciências Sociais

O exame de 2009 foi o pontapé inicial de estreia da Sociologia na prova do ENEM. Os levantamentos inferem que pelo menos 13 questões versam sobre assuntos relacionados às Ciências Sociais e no geral, elas apresentam conexão interdisciplinar com as demais disciplinas da área de conhecimento. Nesta edição 5 questões consideraram temas mais especificamente sociológicos¹⁴⁰ (sobre cultura e violência, cidadania e direitos, política e cidadania, mundo do trabalho e direitos humanos).

A maior parte dos itens foi marcada pela incursão entre a Sociologia e História¹⁴¹ (cultura, política e práticas sociais, duas sobre movimentos sociais, eleições, poder e Estado, além de família, socialização e classes sociais). Duas questões envolveram a Sociologia e Geografia¹⁴² (Globalização/Tecnologia e Meio ambiente/Sustentabilidade).

Importantes autores das Ciências Sociais foram referenciados nos textos-base para o exame: Norbert Elias (*Sociedade de Corte*), Alexis de Tocqueville (*Democracia na América*) e Edward Palmer Thompson (*The making of the english working class*). A prova ainda contou com fragmentos de artigos, textos próprios e trechos retirados da internet sobre a prática social do enterro para a compreensão da vida política; a mobilização da juventude pelo nazismo e fascismo; jornal francês de 1968 elucidando

¹³⁹ Realizou-se uma seleção e triagem dos itens que ilustrem a forma como as Ciências Sociais se configuram, em razão da quantidade de edições escolhidas para a pesquisa. Todas as provas analisadas e as questões selecionadas nesta pesquisa foram do caderno azul.

¹⁴⁰ As questões são: 54, 57, 56, 67 e 79.

¹⁴¹ Itens 47, 48, 51, 53, 61 e 69.

¹⁴² Itens 72 e 81.

os movimentos sociais; trecho sobre os índios Yanomami; democracia norte-americana; plano nacional para a erradicação do trabalho escravo e os efeitos da atividade humana e a sustentabilidade. Há também referência a um excerto de Francisco Campos (*O Estado Nacional*) acerca da política, eleições e Estado, um trecho do romance de Lúcio Cardoso (*Crônica da casa assassinada*) ilustrando o tema socialização, família e classes sociais e de Ermínia Maricato (*Urbanismo e periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras*) sobre globalização e tecnologia.

b) ENEM 2010 (primeira e segunda aplicação): espaço ampliado e dimensão significativa de intersecção com a História

No ano de 2010 houve duas edições do ENEM por erro no gabarito e consequente ação judicial. A primeira edição foi a que mais contemplou as categorias das Ciências Sociais na prova. Cerca de 20 itens perpassaram pelos conhecimentos da área, embora a maior parte das questões estivesse conectada, principalmente com a disciplina de História. Aliás, uma observação sobre a primeira aplicação da prova, foi a ampla presença de textos-base ancorados em fontes históricas (Eric Hobsbawn, André Proust, Phyllis Deane, Lynn Hunt, Nicolau Sevcenko, Leo Huberman, Nicolau Maquiavel, Fernando Novais e Laura de Mello e Souza), no entanto, pela característica da interdisciplinaridade presente no exame, em muitos casos a resposta (gabarito) e o enunciado remetiam a conhecimentos sociológicos. Já nas Ciências Sociais, as referências de autores foram Maria Victória Benevides (*A cidadania ativa*) e Michel Foucault (*Em defesa da sociedade*).

Ao menos 07 itens contemplaram temas sociológicos¹⁴³ (violência e discriminação, cidadania e direitos, Estado e poder, meios de comunicação de massa, desigualdades sociais e classes sociais, desigualdade de gênero e democracia). Dez questões embasaram os conhecimentos das Ciências Sociais e História¹⁴⁴, envolvendo, entre eles a Revolução Industrial, cultura (três itens), movimentos sociais, política e poder (dois itens), meios de comunicação de massa, capitalismo e trabalho. Três envolveram Sociologia e Geografia¹⁴⁵ (movimentos sociais e meio ambiente – duas questões -, cultura e movimentos sociais) e uma de interlocução entre a Sociologia e Filosofia (item 39 sobre ética, cidadania e ações coletivas). Além das referências

¹⁴³ Itens 27, 29, 34, 37, 40, 42, e 45.

¹⁴⁴ Questões: 10, 19, 21, 23, 28, 30, 35, 36, 41 e 43.

¹⁴⁵ Itens 15, 17 e 38.

teóricas citadas, a prova contou com textos jornalísticos e fragmentos retirados da internet sobre movimentos sociais, meios de comunicação de massa, poder Executivo e Judiciário, cultura dos tropeiros, a música “Opinião” de Zé Ketí além de uma charge de Quino (Mafalda) questionando o despotismo.

A segunda edição de 2010 foi mais enxuta em relação às categorias das Ciências Sociais, com 14 itens no total. Uma questão relacionou Sociologia e Geografia (33 – sobre globalização) enquanto outra (27) associou Sociologia e Filosofia acerca do tema cidadania e direitos. As demais questões foram divididas entre categorias das Ciências Sociais¹⁴⁶ - com temas relacionados a cultura, conhecimento e técnica, socialização, cidadania e direitos, identidade e relações étnico-raciais, globalização e gênero/sexualidade - e a interdisciplinaridade com a História¹⁴⁷, destacando-se assuntos relativos aos movimentos sociais, gênero e educação, cultura, Estado e poder e indústria cultural.

As menções de autores da área foram Pérsio Oliveira (*Introdução à Sociologia*), Victor Nunes Leal (*Coronelismo, enxada e voto*) e Jürgen Habermas (*A constelação nacional: ensaios políticos*). O texto-base de Habermas que discute normas e regras morais já encadeia no exame, embora de forma tímida, item que exige conhecimento conceitual para além da leitura interpretativa e temática típica da prova do ENEM. Outros recursos utilizados na segunda edição de 2010 foram charge do personagem Calvin discutindo conhecimento e técnica, trecho sobre a Convenção da ONU e políticas de inclusão, fragmento sobre importância do teatro, a referência à música “Banda larga cordel” de Gilberto Gil e excerto sobre ensino para o público LGBT.

c) ENEM 2011: primazia da interdisciplinaridade com os conhecimentos históricos e ênfase nas categorias das Ciências Sociais

Repetindo a fórmula dos exames anteriores, a edição de 2011 foi pautada pela ampla interdisciplinaridade com os conhecimentos históricos, no entanto, trouxe um quantidade mais significativa de itens com conhecimentos relacionados às Ciências Sociais e mais referências teóricas da área. A interdisciplinaridade com Geografia e Filosofia foi ausente no exame (embora o filósofo Félix Guattari seja uma das

¹⁴⁶ Itens 01, 03, 17, 22, 34 e 42.

¹⁴⁷ Questões 15, 18, 25, 26, 37 e 39.

referências do texto-base da questão 22)¹⁴⁸, demarcando também uma novidade desde 2009.

A literatura das Ciências Sociais presente na edição de 2011 ficou por conta de Manuel Castells (*A sociedade em rede*), Maria Antônia Souza (*Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas*), Norberto Bobbio (*Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*), Anthony Giddens (*Sociologia*), Victor Nunes Leal (*Coronelismo, enxada e voto*) Jean de Léry (por Florestan Fernandes em *Mudanças sociais no Brasil*) Leandro Konder (*História das Ideias Socialistas no Brasil*) e Félix Guattari (*As três ecologias*).

Nas 9 questões que abordaram as Ciências Sociais¹⁴⁹ os temas acionados foram: movimentos sociais e globalização; redes e mundo do trabalho; democracia; Estado e poder; Comunicação e cultura política; meio ambiente e tecnologia; trabalho e tecnologia; meios de comunicação de massa; poder e dominação e cultura X pluralidade. Os conteúdos em destaque nas questões que interligavam Sociologia e História¹⁵⁰ associaram-se aos movimentos sociais, cidadania, poder e dominação, política e voto, racismo e estratificação social, cultura e etnocentrismo, democracia e participação.

Outros recursos utilizados na prova de 2011 foram o uso de imagem associada ao movimento dos Caras-Pintadas, trechos de internet sobre tortura no Brasil e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, uma imagem de casal de escravos (foto de Militão) e uso de tabela com dados relativos à população e eleitorado no Brasil de 1943-2000.

d) ENEM 2012: equilíbrio entre a Sociologia e intersecção com a perspectiva histórica

Desde o exame de 2009, esta edição do ENEM foi a que menos apresentou assuntos relacionados aos conhecimentos sociológicos. Dos 45 itens da prova, 14 associaram-se às categorias das Ciências Sociais. Destes, apenas 6¹⁵¹ permearam a área

¹⁴⁸ Julgou-se categorizar a questão como tema relacionado à disciplina de Sociologia devido ao fato de o autor ser uma referência clássica nas discussões sobre a relação entre o meio ambiente e a tecnologia nas Ciências Sociais.

¹⁴⁹ Itens 01, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 27 e 32.

¹⁵⁰ Itens 03, 17, 25, 29, 30, 31, 41 e 42.

¹⁵¹ Itens 03, 06, 07, 09, 27 e 43.

com temas relativos à democracia, violência, movimentos sociais e cidadania, direitos das minorias, desigualdade de gênero e identidade cultural. Os demais itens, em sua maioria fizeram a intersecção da Sociologia com a História¹⁵², explorando assuntos relativos ao Estado e poder, cultura e identidade, movimentos sociais, cultura e memória, mundo do trabalho e capitalismo. Uma questão sobre o tema da disciplinarização dos corpos empreendeu a interdisciplinaridade entre Sociologia e Filosofia (item 23).

Os autores das Ciências Sociais acionados na prova foram Norbert Elias (*O processo civilizador*), Jürgen Habermas (*A inclusão do outro: estudos de teoria política*) e o fragmento de um artigo de Maria Regina Teixeira da Rocha (*A luta das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, pela libertação do coco preso e pela posse da terra*) apresentado no VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural, configurando assim uma presença teórica mais incipiente. Outras referências teóricas da prova contemplaram o historiador Robert Slenes (sobre cultura africana), Montesquieu (*Do Espírito das Leis*), Ivan Alves Filhos (*Brasil, 500 anos em documentos*) um trecho do discurso de Martin Luther King (*Eu tenho um sonho*), uma charge sobre a prisão de Mahatma Gandhi, imagem da internet sobre o modelo produtivo fabril do século XX e uma charge anônima do rei Luiz XIV.

e) ENEM 2013: ampla presença dos conhecimentos e temáticas das Ciências Sociais

Da mesma forma que no exame aplicado em 2010, a presente edição do ENEM contemplou de forma ampla os conhecimentos das Ciências Sociais. A Sociologia aparece de forma mais robusta na prova, associada ainda de forma interdisciplinar às demais disciplinas das Ciências Humanas e suas Tecnologias, no entanto, há maior teor conceitual no exame, com questões de Karl Marx e Jeremy Bentham como ilustrativas de uma maior especificidade disciplinar¹⁵³.

No total, 21 questões transitaram no campo das Ciências Sociais. Destas, a maioria (11 itens) fez interlocução com os conhecimentos históricos¹⁵⁴. Os temas privilegiados foram: Estado e poder; cultura e memória; mundo do trabalho e produção;

¹⁵² Itens 01, 05, 08, 13, 19, 22 e 41.

¹⁵³ Os dois itens serão analisados na seção seguinte.

¹⁵⁴ Itens 10, 12, 13, 17, 20, 22, 26, 29, 30, 31 e 35.

cidadania e partidos políticos; divisão de poderes; democracia; cultura; movimentos sociais e cidadania; participação. Oito questões priorizaram os conhecimentos sociológicos¹⁵⁵ tratando de temas como cultura e patrimônio cultural; trabalho, capitalismo e materialismo histórico; globalização; meios de comunicação de massa e memória cultural; socialização; poder; gênero e sexualidade; família e cidadania. Dois itens trataram da interdisciplinaridade entre Sociologia e Geografia (19 e 25) salientam-se proposições acerca da globalização e meios de comunicação de massa.

O arcabouço teórico da área referenciado nesta edição do ENEM ficou por conta de Karl Marx (*Prefácio à crítica da economia política*), Nicolau Maquiavel (*O príncipe*), Richard Sennett (*A corrosão do caráter: consequências pessoais do novo capitalismo*), Montesquieu (*Do espírito das leis*) e Jeremy Bentham (*O panóptico*). Outras fontes teóricas do exame foram Foustel de Coulanges (*A cidade antiga*), Mary Del Priore (*Festas e utopias no Brasil colonial*) e Georges Duby (*Ano 1000 ou 2000 na pista de nossos medos*).

As demais referências da prova, retiradas de trechos de revistas, artigos e internet, versaram sobre patrimônio mundial e cultural, cinema de Hollywood sobre a África, excerto sobre o MST, os costumes femininos e as mulheres na literatura brasileira, sobre gênero e sexualidade, além de fragmentos da canção “Disneylândia” de Arnaldo Antunes e parte do discurso de Desmond Tutu no encerramento da Comissão da Verdade na África do Sul. O exame trouxe também uma imagem de modelos de produção retirada da internet, e, outra, relacionando partidos políticos e uma charge com críticas aos meios de comunicação.

f) ENEM 2014: Sociologia e a dimensão da interdisciplinaridade com a História e a Geografia

A edição do ENEM de 2014 foi mais discreta em relação às categorias associadas aos conhecimentos sociológicos: ao todo 13 questões foram elencadas. Porém, da quantidade averiguada, a maioria – 5 questões - constituiu-se de itens que contemplaram as Ciências Sociais. Num destes, a exigência do item perpassou o caráter conceitual (trecho de texto de Habermas). A conexão da Sociologia com a Geografia apresentou-se em três itens e uma das questões (19) envolveu a Sociologia, História e

¹⁵⁵ Itens 03, 15, 16, 18, 23, 24, 40 e 45.

Filosofia referindo-se à cidadania. Já a interdisciplinaridade com a História evidenciou-se em 4 perguntas da prova¹⁵⁶.

Os temas relacionados às Ciências Sociais desta edição evidenciaram¹⁵⁷: comunicação, poder e normas; cultura e patrimônio cultural; direitos humanos; cultura e identidade e desigualdades no sistema político. Os textos-base do exame trouxeram autores da área como Ralph Linton (*O homem: uma introdução à antropologia*), Jürgen Habermas (*Consciência moral e agir comunicativo*) e Marcos Nobre (fragmento internet: Dois ismos que não rimam). Além destes, o historiador Eric Hobsbawm [*Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*] também é ilustrado na prova.

Os conteúdos mencionados nos itens que relacionam Sociologia e História foram cidadania e direitos, relações étnico-raciais, cultura, memória e participação política. A interdisciplinaridade com a Geografia salientou assuntos ligados à globalização, cultura e mundo do trabalho.

A prova, de forma geral, optou pela utilização de muitos trechos e fragmentos de textos diversos sobre as questões relativas ao patrimônio cultural brasileiro (queijo minas); Estatuto da Frente Negra Brasileira; Comissão Nacional da Verdade (CNV); Documento do Conselho Nacional de Educação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana e constituição do espaço público. Ainda foi referenciado um trecho da música “Sina de caboclo”, composta por João do Vale, Zélia Barbosa e J. B. de Aquino, um cartum discutindo a dinâmica entre tecnologia e organização do trabalho, e outro a respeito dos direitos após a Constituição de 1988.

g) ENEM 2015: equilíbrio entre a Sociologia e intersecção com a perspectiva geográfica

Seguindo a tendência presente nos exames de 2010 e 2013, esta edição do ENEM também trouxe significativa cobrança de temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, além de destacar quantidade significativa (a maior entre as edições analisadas) de teóricos do campo como suporte dos textos-base. A novidade da prova foi um número maior de itens demarcados pela interdisciplinaridade com a disciplina de

¹⁵⁶ Itens 17, 21, 31 e 41.

¹⁵⁷ Itens 14, 16, 28, 30 e 33.

Geografia, diferente da opção dos exames anteriores que priorizaram a intersecção com a História de maneira mais enfática e quantitativa. Das 20 questões que trouxeram à tona os conhecimentos sociológicos, 14 dividiram-se entre a interdisciplinaridade com os conhecimentos geográficos e os estritamente da área. Quatro questões relacionaram Sociologia e História, uma interligou Sociologia, Filosofia e História e outra a Sociologia à Filosofia.

Os itens com caráter mais aproximado à Sociologia¹⁵⁸ versaram sobre a peculiaridade dos interesses privados na sociedade brasileira; movimentos sociais; cultura, alteridade e identidade; indivíduo e sociedade; redes; racionalidade e desencantamento do mundo; cultura e patrimônio cultural. Dois fatos relevantes sobre as questões desta edição são a presença da Sociologia Brasileira, com excerto de Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*) e um item com particularidade conceitual relacionada às ideias de Max Weber. Além de Holanda, o corpus teórico das Ciências Sociais presente no exame foi composto por David Harvey (*O enigma do capital*), Leonardo Avritzer (*Reforma Política no Brasil*), Thomas Hobbes (*Leviatã*), Maria da Glória Gohn (*Os sem-terra, ONGs e a cidadania*), Slavoj Žižek (*Bem-vindo ao deserto do real*), Max Weber (*A ciência como vocação*), Simone de Beauvoir (*O segundo sexo*), Karl Mannheim (*Ideologia e utopia*) e Muniz Sodré (trecho da internet sobre as relações sociais por meio de imagens midiáticas e da indústria do espetáculo).

A interdisciplinaridade com a Geografia¹⁵⁹ dimensionou as temáticas ligadas à globalização; meio ambiente; tecnologia; cultura; identidade; capitalismo e produção. Cumpre ressaltar que, das oito questões apresentadas, três delas tiveram como ênfase a relação entre globalização, tecnologia e redes. A conexão com a História¹⁶⁰ trouxe como assuntos nesta edição o mundo do trabalho; estratificação social; ideologia; desigualdades; democracia e eleições; gênero e sexualidade e movimentos sociais. Já a intersecção com a Filosofia trouxe como conteúdo a relação indivíduo e sociedade (item 03) e por fim, o item que uniu Sociologia, Filosofia e História (questão 26) encaminhou a discussão sobre Estado e poder.

As demais referências teóricas dos textos-base do exame foram Milton Santos (*Por uma outra globalização*), Robert Reich (*O trabalho das nações preparando-nos*

¹⁵⁸ Itens 14, 25, 35, 39, 40, 43 e 44.

¹⁵⁹ Itens 08, 15, 21, 29, 38, 41 e 45.

¹⁶⁰ Itens 02, 05, 18 e 42.

para o capitalismo no século XXI), Nicolau Sevcenko (*A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*), Carlos Walter Porto-Gonçalves (*A globalização da natureza e a natureza da globalização*) e Fernanda Spinosa (*Antologia de textos medievais*). Ainda foram utilizados trechos retirados da internet acerca da destruição de cidades no oriente pelo Estado Islâmico, espionagem na internet e segurança de dados e meio ambiente.

5.3.3 Dimensionando a configuração das Ciências Sociais nos itens do ENEM

Após traçar um mapa geral das provas do ENEM, dos temas de redação e das principais frequências de categorias das Ciências Sociais privilegiadas pelo exame, cumpre dimensionar a forma como se tangenciam os conteúdos e se avalia os estudantes da escola média.

Nesta empreitada, há pelo menos dois tipos de desafios: o primeiro é o número de itens existentes, já que foram analisadas oito edições do ENEM. O segundo é criar uma espécie de categorização para as questões num cenário que singulariza as áreas de conhecimento (Ciências Humanas), a interdisciplinaridade e a contextualização. Dessa forma, optou-se por uma escolha e seleção aleatória dos itens, incorporando, de forma geral as principais impressões em razão do levantamento e análise das provas.

A observação e estudo dos itens gerou um conjunto de inquietações e de possíveis maneiras de acionamento da Sociologia nos exames de 2009 a 2015. Assim, destaca-se primeiramente que, a presença dos autores das Ciências Sociais nos textos-base, não necessariamente direcionou os itens para a cobrança de conceitos ou teorias da área. O que se pode verificar é que, na maioria das questões, os textos de referência permearam a análise e cobrança de temas e - como já destacado em outros estudos sobre o assunto-, o texto é a âncora para uma cobrança interpretativa, ou seja, a interpretação de textos, sem acionar conhecimentos sociológicos precedentes (ROCHA, 2014; FRAGA E MATIOLLI, 2012, 2013 e 2013b; BARBOSA e MARTINS, 2015; SILVA, 2007; GUIMARÃES, 2004; CERRI, 2004). Notou-se, nas últimas edições analisadas que alguns itens foram caracterizados pela cobrança de conceitos e teorias das Ciências Sociais, porém, isto ainda não caracteriza, no ENEM, a forma como em geral a disciplina é cobrada.

Levando-se em conta este fator, se identificou também nos itens que, em alguns casos, os autores das Ciências Sociais serviram de referência para os textos-base, no entanto, o enunciado e gabarito correto das questões exigiam conhecimentos de outras disciplinas como a História, a Geografia ou a Filosofia. Por outro lado, textos-base que apresentavam teóricos das três disciplinas citadas também foi referência para respostas de cunho sociológico.

Outra característica que se evidencia nos itens do ENEM é a presença de temáticas nas questões. Muitos itens se utilizam de variados textos-base (não somente citando autores e teóricos), imagens, fotos, cartuns, propagandas, excertos e fragmentos de textos literários, teatrais, dados estatísticos, gráficos entre outros, para permear a cobrança de temas como desigualdade social, cidadania, direitos, violência, meio ambiente etc. Dessa maneira, pode-se pontuar que a prova de Ciências Humanas e mais especificamente quando se identifica a Sociologia, ela tem um caráter temático no exame. Esse fato também pode ser mensurado em relação à presença da Sociologia Brasileira. Poucos teóricos são mencionados nos textos-base, no entanto, temas relativos à realidade brasileira (além da redação), dados, estatísticas e mesmo a exploração das imagens, cartuns ou quadrinhos tem certa recorrência na avaliação.

A maior interdisciplinaridade encontrada nas provas consultadas foi com a disciplina de História. A incursão entre as duas disciplinas é um ponto chave presente na elaboração dos itens. Aliás, como se demonstrou na seção anterior – com o detalhamento de cada edição do ENEM - muitas referências teóricas da prova de Ciências Humanas tem como suporte a História e importantes teóricos da área. Nesse sentido, os trabalhos de Fraga e Matioli (2012; 2013 e 2013b) acentuam o caráter acessório das Ciências Sociais, contudo, é preciso relativizar tal afirmação, quando se leva em conta o modelo de avaliação oficial.

Após a ampla interdisciplinaridade com História, a segunda disciplina dimensionada é a Geografia. Com o passar dos anos, essa presença e intersecção com as Ciências Sociais ficaram mais evidentes, especialmente na edição de 2015. Pode-se notar que os temas relacionados nos itens sugerem uma espécie de padrão na prova: globalização, informação, tecnologia, redes, questões populacionais e meio ambiente. No exame de 2015, três questões basearam-se na relação entre globalização, tecnologia e internet.

A disciplina de Filosofia foi a que menos se integrou com as Ciências Sociais no exame. A cada edição analisada, no máximo duas questões perfaziam a conexão Sociologia/Filosofia. Dentre as razões para essa menor presença, aponta-se o fato de que as questões da disciplina são mais demarcadas no exame e que se opta por uma escolha mais autoral e próxima da história da filosofia sublinhando teóricos e temáticas concernentes ao campo disciplinar.

Os itens do ENEM também ressaltam curiosidade em relação às três áreas das Ciências Sociais. No que diz respeito à Antropologia, elege-se um conjunto de temáticas que usualmente pautam-se pelas discussões sobre cultura, patrimônio histórico, cultura material e imaterial, memória e numa dimensão menor a questão indígena (que muitas vezes perpassa pela visão histórica do período colonial). Em relação à Ciência Política e à Sociologia, há uma maior diversificação em relação às categorias cobradas na prova. Sobre esse ponto, percebe-se uma maior presença de conteúdos, temas e teorias atrelados à Sociologia e Ciência Política. A Antropologia, repetindo procedimento verificado nos livros didáticos é contemplada de maneira modesta e por meio de temas, isto é, poucos teóricos dessa ciências são referenciados.

O destaque acima fica mais claro, quando se nota, no decurso da análise das provas, uma repetição dos temas, ou mesmo uma espécie de padrão de conteúdos que devem atender à abordagem das competências e habilidades presentes na matriz de referência das Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Anexo II) e nos objetos de conhecimento associados às matrizes de referência (Anexo III). As figuras 12 e 13 sintetizam de forma didática e ilustrativa o documento:

Figura 23. As competências de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1
Compreender os elementos culturais que constituem as identidades. Tema central: Cultura e sociedade.
Competência de área 2
Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder. Tema central: Mudança social.
Competência de área 3
Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais. Tema central: Sociedade; instituições; movimentos sociais.
Competência de área 4
Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Tema central: Conhecimento, tecnologia e sociedade.
Competência de área 5
Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. Tema central: Política e sociedade.
Competência de área 6
Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. Tema Central: Natureza e sociedade.

Fonte: 5º ENSOC – Raquel Emerique (UERJ) – **Oficina Pedagógica: Como usar a Matriz de Referência do ENEM para elaborar questões objetivas de Sociologia?** (2016).

Figura 24. Matriz de Referência do ENEM – Ciências Humanas e suas Tecnologias

	Eixo Cognitivo I: <i>Domínio de Linguagem</i>	Eixo Cognitivo II: <i>Compreensão de Fenômenos</i>	Eixo Cognitivo III: <i>Resolver Situação Problema</i>	Eixo Cognitivo IV: <i>Construir Argumentos</i>	Eixo Cognitivo V: <i>Elaborar Propostas</i>
Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades(...)	H1 – (...) <i>interpretando</i> historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.	H2 – (...) <i>analisando</i> a produção da memória pelas sociedades humanas.	H3 – (...) <i>associando</i> as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	H4 – (...) <i>comparando</i> pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.	H5 – (...) <i>identificando</i> as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder (...)	H6 – (...) <i>interpretando</i> diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	H7 – (...) <i>identificando</i> os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.	H8 – (...) <i>analisando</i> a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	H9 – (...) <i>comparando</i> o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.	H10 – (...) <i>reconhecendo</i> a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais (...)	H11 – (...) <i>identificando</i> registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	H12 – (...) <i>analisando</i> o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.	H13 – (...) <i>analisando</i> a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	H14 – (...) <i>comparando</i> diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.	H15 – (...) <i>avaliando</i> criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

	Eixo Cognitivo I: <i>Domínio de Linguagem</i>	Eixo Cognitivo II: <i>Compreensão de Fenômenos</i>	Eixo Cognitivo III: <i>Resolver Situação Problema</i>	Eixo Cognitivo IV: <i>Construir Argumentos</i>	Eixo Cognitivo V: <i>Elaborar Propostas</i>
Competência de área 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (...)	H16 - (...) <i>identificando</i> registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.	H17 - (...) <i>analizando</i> fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.	H18 - (...) <i>analizando</i> diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.	H19 - (...) <i>reconhecendo</i> as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.	H20 - (...) <i>selecionando</i> argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
Competência de área 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade (...)	H21 - (...) <i>identificando</i> o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.	H22 - (...) <i>analizando</i> as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.	H23 - (...) <i>analizando</i> a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	H24 - (...) <i>relacionando</i> cidadania e democracia na organização das sociedades.	H25 - (...) <i>identificando</i> estratégias que promovam formas de inclusão social.
Competência de área 6 – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos (...)	H26 - (...) <i>identificando</i> em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H27 - (...) <i>analizando</i> de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.	H28 - (...) <i>relacionando</i> o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	H29 - (...) <i>reconhecendo</i> a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	H30 - (...) <i>avaliando</i> as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Fonte: 5º ENSOC – Raquel Emerique (UERJ) – **Oficina Pedagógica: Como usar a Matriz de Referência do ENEM para elaborar questões objetivas de Sociologia?** (2016).

Com base nas ponderações descritas sobre a forma como as Ciências Sociais podem ser apreendidas no ENEM, segue breve seleção de itens e sua apreciação. A escolha dos itens pautou-se por seis possíveis padrões de análise: os temas relacionados às Ciências Sociais; os itens com cobrança de conceitos sociológicos; questões que abordam três disciplinas (Sociologia + Duas); itens com interdisciplinaridade entre a Sociologia e a Geografia; itens com textos-base das outras disciplinas e gabarito acionando conhecimentos sociológicos e a intersecção com a História.

Bem como tangenciado anteriormente, a escolha e padrões dos itens apresentados e analisados segue a percepção do levantamento das edições da prova elencadas para a pesquisa. Estes não se pretendem fechados ou modelos absolutos, mas abertos e destinados a traçar caminhos possíveis de visualização e interpretação.

a) Temas das Ciências Sociais

QUESTÃO 32

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do "Dia da Consciência Negra".

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque

- A legitima o ensino das ciências humanas nas escolas.
- B divulga conhecimentos para a população afro-brasileira.
- C reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura.
- D garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação.
- E impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.

Figura 25. Questão 32. Fonte: ENEM 2011. Caderno Azul.

O item 32 traz como texto-base um fragmento da Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indaga o estudante a respeito dos avanços para a educação nacional e para a sociedade brasileira. A questão relaciona-se à temática da questão étnico-racial, concernente aos conhecimentos sociológicos e também se conecta a realidade brasileira que, como destacado, figura no ENEM em geral por meio de temas do que propriamente à cobrança da Sociologia Brasileira sobre o assunto.

Verifica-se que, embora se trate de um assunto relativo às Ciências Sociais, o item relaciona-se com a disciplina de História, mais especificamente a do Brasil, acionado assim as duas ciências dentro da área de humanas. Quando se observa o gabarito e resposta considerada correta, fica também manifesta a base interpretativa e de contextualização expressa em muitas questões das edições pesquisadas. Considera-se, levando em conta as características acima apontadas, que a questão, embora não

exigindo conhecimentos prévios das Ciências Sociais para se chegar à resposta, denota uma proposição envolvendo seu campo.

QUESTÃO 17



PAIVA, M. Disponível em: www.redes.unb.br. Acesso em: 25 maio 2014.

A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:

- A Cíveis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
- B Sociais, como direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância.
- C Difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
- D Coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
- E Políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.

Figura 26. Questão 17. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul.

A questão acima explora a imagem como texto-base, mencionando os direitos conquistados na Carta Constitucional de 1988. Exige-se do estudante, a partir da charge, que assinale corretamente os tipos/conjunto de direitos a que se faz referência. Adentrando na discussão acerca da cidadania e direitos, o item do ENEM exige, de certa forma, um conhecimento prévio sobre os tipos de direitos existentes (políticos, sociais ou civis), embora a contextualização e a interpretação dos direitos mencionados no cartum auxiliem o participante na tarefa da escolha.

Há possibilidade de o item envolver a intersecção com a disciplina de História, no entanto, os conhecimentos cobrados estão mais relacionados à Sociologia pela especificidade do tipo de direitos à que se refere e à sua exemplificação.

QUESTÃO 16

Queijo de Minas vira patrimônio cultural brasileiro

O modo artesanal da fabricação do queijo em Minas Gerais foi registrado nesta quinta-feira (15) como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O veredicto foi dado em reunião do conselho realizada no Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte. O presidente do Iphan e do conselho ressaltou que a técnica de fabricação artesanal do queijo está "inserida na cultura do que é ser mineiro".

Folha de S. Paulo, 15 maio 2008.

Entre os bens que compõem o patrimônio nacional, o que pertence à mesma categoria citada no texto está representado em:



Figura 27. Questão 16. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul.

O item acima dimensiona uma das facetas pelas quais o ENEM cobra os conhecimentos da área de Antropologia: através da exploração de temas relacionados à cultura, patrimônio cultural e neste caso, citando exemplos da cultura de tipo imaterial (e também material), exigindo do estudante que assinale corretamente os bens que façam referência à mesma categoria do queijo fabricado em Minas Gerais. Assim, trata-

se de uma questão que está mais especificamente vinculada às Ciências Sociais na prova. O item apresenta - embora inserido no assunto específico da disciplina – um caráter interpretativo e de contextualização para explorar o tema, o que permite a afirmação de que os conhecimentos prévios da Sociologia não são necessários para se chegar ao gabarito correto, mesmo que o estudante não saiba ao certo se o Mosteiro de São Bento (RJ), o conjunto urbanístico de Ouro Preto (MG) ou a Ilha do Campeche (SC) são especificamente patrimônios culturais materiais ou imateriais. A análise e interpretação das imagens e do texto-base auxiliam nesta tarefa.

QUESTÃO 27

As mulheres quebradeiras de coco-babaçu dos Estados do Maranhão, Piauí, Pará e Tocantins, na sua grande maioria, vivem numa situação de exclusão e subalternidade. O termo quebradeira de coco assume o caráter de identidade coletiva na medida em que as mulheres que sobrevivem dessa atividade e reconhecem sua posição e condição desvalorizada pela lógica da dominação, se organizam em movimentos de resistência e de luta pela conquista da terra, pela libertação dos babaçuais, pela autonomia do processo produtivo. Passam a atribuir significados ao seu trabalho e as suas experiências, tendo como principal referência sua condição preexistente de acesso e uso dos recursos naturais.

ROCHA, M. R. T. A luta das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, pela libertação do coco preso e pela posse da terra. In: *Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural*, Quito, 2006 (adaptado).

A organização do movimento das quebradeiras de coco de babaçu é resultante da

- A constante violência nos babaçuais na confluência de terras maranhenses, piauienses, paraenses e tocantinenses, região com elevado índice de homicídios.
- B falta de identidade coletiva das trabalhadoras, migrantes das cidades e com pouco vínculo histórico com as áreas rurais do interior do Tocantins, Pará, Maranhão e Piauí.
- C escassez de água nas regiões de veredas, ambientes naturais dos babaçus, causada pela construção de açudes particulares, impedindo o amplo acesso público aos recursos hídricos.
- D progressiva devastação das matas dos cocais, em função do avanço da sojicultura nos chapadões do Meio-Norte brasileiro.
- E dificuldade imposta pelos fazendeiros e posseiros no acesso aos babaçuais localizados no interior de suas propriedades.

Figura 28. Questão 27. Fonte: ENEM 2012. Caderno Azul.

Um olhar aligeirado ao conteúdo do texto-base, à referência bibliográfica do mesmo e do enunciado, leva o item 27 especificamente à temática dos movimentos sociais presente na disciplina de Sociologia. Uma leitura mais pormenorizada do texto revela ainda a discussão sobre exclusão, identidade coletiva, dominação e movimento de resistência. O exercício pede ao estudante que identifique os antecedentes e as razões da existência do movimento das quebradeiras de coco. Com um texto específico das Ciências Sociais, ainda pode-se extrair dele assuntos relativos ao gênero e identidade.

Quando nos deparamos com o gabarito, a questão ancora-se também nos conhecimentos da disciplina de Geografia, aliás, muito presente nas discussões acadêmicas das Ciências Sociais. Explorando o diagnóstico e a interpretação do texto, e o que antecede à existência do movimento citado, esperava-se que os participantes localizassem a resposta por meio do acionamento dos conhecimentos geográficos inter-relacionados com a Sociologia.

b) Questões conceituais Sociologia/Ciências Sociais

QUESTÃO 15

Na produção social que os homens realizam, eles entram em determinadas relações indispensáveis e independentes de sua vontade; tais relações de produção correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade — fundamento real, sobre o qual se erguem as superestruturas política e jurídica, e ao qual correspondem determinadas formas de consciência social.

MARX, K. Prefácio a *Crítica da economia política*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos 3*. São Paulo: Edições Sociais, 1977 (adaptado).

Para o autor, a relação entre economia e política estabelecida no sistema capitalista faz com que

- A o proletariado seja contemplado pelo processo de mais-valia.
- B o trabalho se constitua como o fundamento real da produção material.
- C a consolidação das forças produtivas seja compatível com o progresso humano.
- D a autonomia da sociedade civil seja proporcional ao desenvolvimento econômico.
- E a burguesia revolucione o processo social de formação da consciência de classe.

Figura 29. Questão 15. Fonte: ENEM 2013. Caderno Azul.

As edições mais recentes do ENEM, a partir de 2013, vêm destacando itens com traços conceituais relacionados à Sociologia. O item 15 traz como suporte para a realização da questão um texto de Karl Marx. Embora a orientação textual seja importante e esclareça pontos da teoria do autor, o gabarito esperado pelo exame exigiu do estudante o conhecimento de aspectos conceituais relacionados à teoria marxista, já que cobrava conhecimentos relativos ao trabalho como fundamento real da produção material.

QUESTÃO 24

O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de *celas*. O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chamá-lo, se quiser, de *alojamento do inspetor*. A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito — tudo por uma simples ideia de arquitetura!

BENTHAM, J. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Essa é a proposta de um sistema conhecido como panóptico, um modelo que mostra o poder da disciplina nas sociedades contemporâneas, exercido preferencialmente por mecanismos

- A religiosos, que se constituem como um olho divino controlador que tudo vê.
- B ideológicos, que estabelecem limites pela alienação, impedindo a visão da dominação sofrida.
- C repressivos, que perpetuam as relações de dominação entre os homens por meio da tortura física.
- D sutis, que adestram os corpos no espaço-tempo por meio do olhar como instrumento de controle.
- E consensuais, que pactuam acordos com base na compreensão dos benefícios gerais de se ter as próprias ações controladas.

Figura 30. Questão 24. Fonte: ENEM 2013. Caderno Azul.

Já na questão 24, da mesma edição, o exame optou por um excerto de Jeremy Bentham, autor não necessariamente central nas Ciências Sociais, mas mencionado quando se discutem assuntos relacionados ao modelo contemporâneo das sociedades disciplinares. Mesmo que um dos traços do item seja a interpretação textual, a questão aciona conhecimentos e características que tenham a ver com o modelo descrito no fragmento sobre o sistema panóptico criado pelo autor.

QUESTÃO 14

Uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Segundo Habermas, a validade de uma norma deve ser estabelecida pelo(a)

- A liberdade humana, que consagra a vontade.
- B razão comunicativa, que requer um consenso.
- C conhecimento filosófico, que expressa a verdade.
- D técnica científica, que aumenta o poder do homem.
- E poder político, que se concentra no sistema partidário.

Figura 31. Questão 14. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul.

O item 14 é mais um exemplo de questão específica em relação aos conhecimentos das Ciências Sociais. Ela traz uma passagem de Jürgen Habermas que, mesmo auxiliando o estudante, exigia conhecimentos acerca da teoria sobre a razão comunicativa desenvolvida pelo autor, resposta correta exigida pelo exame.

QUESTÃO 40

A crescente intelectualização e racionalização *não* indicam um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos. Significa a crença em que, se quiséssemos, *poderíamos* ter esse conhecimento a qualquer momento. Não há forças misteriosas incalculáveis; podemos dominar todas as coisas pelo cálculo.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.). *Max Weber: ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (adaptado).

Tal como apresentada no texto, a proposição de Max Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo evidencia o(a)

- A progresso civilizatório como decorrência da expansão do industrialismo.
- B extinção do pensamento mítico como um desdobramento do capitalismo.
- C emancipação como consequência do processo de racionalização da vida.
- D afastamento de crenças tradicionais como uma característica da modernidade.
- E fim do monoteísmo como condição para a consolidação da ciência.

Figura 32. Questão 40. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul. (Gabarito D).

Dos itens destacados nesta seção, este talvez seja único em que o texto poderia ser um suporte para se chegar ao gabarito correto exigido pelo ENEM, porém, a questão, em seu enunciado, faz referência ao processo de *desencantamento do mundo* na perspectiva teórica de Max Weber, cujo conhecimento acerca do assunto, auxiliaria o estudante na resolução da questão. Assim, pode-se sublinhar que este está entre mais um dos itens que dão maior especificidade à Sociologia na prova.

c) Intersecção entre três áreas

Muitos itens da prova do ENEM apresentam-se fazendo a interface entre mais de duas disciplinas. No caso da área de Ciências Humanas, não é difícil notar-se, por exemplo, que questões envolvendo como textos-base autores como Nicolau Maquiavel, Jean Jacques-Rousseau, Thomas Hobbes ou mesmo John Locke, permitam a relação entre História, Sociologia e Filosofia. Imagens ou outros tipos de recursos utilizados também o permitem. Segue como exemplo, a questão 26 da edição de 2015 caracterizada pelo exercício interpretativo, que pode associar-se a mais de uma área de conhecimento:

QUESTÃO 26 ◇◇◇◇◇

A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito, que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isto em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que um deles possa com base nela reclamar algum benefício a que outro não possa igualmente aspirar.

HOBBS, T. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Para Hobbes, antes da constituição da sociedade civil, quando dois homens desejavam o mesmo objeto, eles

- A) entravam em conflito.
- B) recorriam aos clérigos.
- C) consultavam os anciãos.
- D) apelavam aos governantes.
- E) exerciam a solidariedade.

Figura 33. Questão 26. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul. (Gabarito A).

Abaixo, segue outros destaques para compor não só esta característica do exame, mas como isto pode ser figurado em relação aos conhecimentos sociológicos possivelmente demandados.

QUESTÃO 19

TEXTO I

Olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: UnB, 1987 (adaptado).

TEXTO II

Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas; algumas destas, todavia, são limitadas quanto ao tempo de exercício, de tal modo que não podem de forma alguma ser exercidas duas vezes pela mesma pessoa, ou somente podem sê-lo depois de certos intervalos de tempo prefixados.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UnB, 1985.

Comparando os textos I e II, tanto para Tucídides (no século V a.C.) quanto para Aristóteles (no século IV a.C.), a cidadania era definida pelo(a)

- A prestígio social.
- B acúmulo de riqueza.
- C participação política.
- D local de nascimento.
- E grupo de parentesco.

Figura 34. Questão19. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul.

A questão 19 é um exemplo interessante para notar-se a interdisciplinaridade entre três disciplinas: História, a Filosofia e a Sociologia. Os textos-base do item são: um trecho do historiador antigo Tucídides sobre a Guerra do Peloponeso e um fragmento da *Política* do filósofo Aristóteles. O tema central da questão tinha a ver com a ideia de cidadania comparando-se os dois excertos citados. O gabarito fornecido apontava corretamente a participação política como inerente aos textos mencionados e, portanto, abarca, nesse sentido os conhecimentos sociológicos. Não obstante o fato de permear três disciplinas componentes das Ciências Humanas é mais um item onde a interpretação e análise textual dava conta do que se exigia do estudante.

No item a seguir, o 19 da edição de 2012, também serve de referência para a presença de mais de uma disciplina acionada para a resolução do exercício que remete às temáticas do mundo do trabalho e do modo de produção capitalista: a Geografia, História e Sociologia. Expõe-se uma imagem do início do século XX que identifica um modelo produtivo de organização fabril. O estudante deveria responder corretamente em que se baseava o padrão exposto na imagem. A questão figura entre mais um dos

exemplos de interpretação da foto fornecida para a resolução da questão, mas que não se restringe a uma das áreas de conhecimento apenas.

QUESTÃO 19



Disponível em: <http://primeira-serie.blogspot.com.br>. Acesso em: 07 dez. 2011 (adaptado).

Na imagem do início do século XX, identifica-se um modelo produtivo cuja forma de organização fabril baseava-se na

- A autonomia do produtor direto.
- B adoção da divisão sexual do trabalho.
- C exploração do trabalho repetitivo.
- D utilização de empregados qualificados.
- E incentivo à criatividade dos funcionários.

Figura 35. Questão 19. Fonte: ENEM 2012. Caderno Azul.

d) Textos-base de diferentes áreas das Ciências Humanas e exigência dos conhecimentos sociológicos

O exame do ENEM, ao contemplar a interdisciplinaridade e a contextualização objetivando avaliar as competências e habilidades, apresenta na conformação de seus itens, muitas questões que acionam uma área específica e teórica (por meio dos textos-base) e exigem como resposta correta conhecimentos que estão relacionados a outras áreas das Ciências Humanas. Destacam-se alguns exemplos onde a Sociologia não foi a referência textual para a interpretação e análise, no entanto, foi acionada como o gabarito correto das questões, ou seja, mais uma das configurações em que se pode notar o acionamento da disciplina, ainda que de forma secundária.

QUESTÃO 15 ◇◇◇◇◇

O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia ensina indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais a empregar o GPS e técnicas modernas de georreferenciamento para produzir mapas artesanais, mas bastante precisos, de suas próprias terras.

LOPES, R. J. O novo mapa da floresta. *Folha de S. Paulo*, 7 maio 2011 (adaptado).

A existência de um projeto como o apresentado no texto indica a importância da cartografia como elemento promotor da

- A** expansão da fronteira agrícola.
- B** remoção de populações nativas.
- C** superação da condição de pobreza.
- D** valorização de identidades coletivas.
- E** implantação de modernos projetos agroindustriais.

Figura 36. Questão 15. Fonte: ENEM 2015. Caderno Azul. (Gabarito D).

O texto-base da questão 15, remete ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, discute a introdução de técnicas modernas de georreferenciamento para a produção de mapas artesanais. Das disciplinas que compõem a área de Ciência Humanas, a Geografia é a fonte informativa do texto jornalístico citado. O enunciado da questão também dimensiona os conhecimentos geográficos na medida em que se pergunta ao estudante a respeito da importância da cartografia e o que ela promove. O gabarito correto da questão evidencia que é a valorização das identidades coletivas.

Trata-se assim de uma questão do campo geográfico, já que menciona projeto relativo a uma nova forma de cartografia da Amazônia, mas respalda-se na importância dos valores identitários para tal empreitada, lançando mão dos conhecimentos e perspectivas das Ciências Sociais, mesmo que numa questão com faceta interpretativa.

Questão 18

Gregório de Matos definiu, no século XVII, o amor e a sensualidade carnal.

O Amor é finalmente um embaraço de pernas, união de barrigas, um breve tremor de artérias.

Uma confusão de bocas, uma batalha de veias, um rebuliço de ancas, quem diz outra coisa é besta.

VAINFAS, R. Brasil de todos os pecados. *Revista de História*. Ano1, nº 1. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nov. 2003.

Vilhena descreveu ao seu amigo Filopono, no século XVIII, a sensualidade nas ruas de Salvador.

Causa essencial de muitas moléstias nesta cidade é a desordenada paixão sensual que atropela e relaxa o rigor da Justiça, as leis divinas, eclesiásticas, civis e criminais. Logo que anoutece, entulham as ruas libidinosos, vadios e ociosos de um e outro sexo. Vagam pelas ruas e, sem pejo, fazem gala da sua torpeza.

VILHENA, L.S. *A Bahia no século XVIII*. Coleção Baiana. v. 1. Salvador: Itapuã, 1969 (adaptado).

A sensualidade foi assunto recorrente no Brasil colonial. Opiniões se dividiam quando o tema afrontava diretamente os "bons costumes". Nesse contexto, contribuía para explicar essas divergências

- A a existência de associações religiosas que defendiam a pureza sexual da população branca.
- B a associação da sensualidade às parcelas mais abastadas da sociedade.
- C o posicionamento liberal da sociedade oitocentista, que reivindicava mudanças de comportamento na sociedade.
- D a política pública higienista, que atrelava a sexualidade a grupos socialmente marginais.
- E a busca do controle do corpo por meio de discurso ambíguo que associava sexo, prazer, libertinagem e pecado.

Figura 37. Questão 18. Fonte: ENEM 2010 (segunda aplicação). Caderno Azul.

Elaborada com função principalmente analítico-interpretativa dos textos mencionados, o item 18 da edição de 2010 traz duas referências históricas acerca do período colonial e questiona o estudante sobre as diferentes opiniões relativas à sensualidade e como o assunto colidia-se com os "bons costumes". Segundo o gabarito fornecido pelo ENEM, o controle sobre o corpo associava de maneira ambígua sexo, libertinagem e pecado. O conteúdo dialoga, mesmo que secundariamente com as Ciências Sociais/Sociologia (uma vez que o item refere-se à História do Brasil Colonial) ao reportar-se às temáticas do controle social, gênero e sexualidade.

QUESTÃO 41

Em 1961, o presidente De Gaulle apelou com êxito aos recrutas franceses contra o golpe militar dos seus comandados, porque os soldados podiam ouvi-lo em rádios portáteis. Na década de 1970, os discursos do aiatolá Khomeini, líder exilado da futura Revolução Iraniana, eram gravados em fita magnética e prontamente levados para o Irã, copiados e difundidos.

HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Os exemplos mencionados no texto evidenciam um uso dos meios de comunicação identificado na

- A manipulação da vontade popular.
- B promoção da mobilização política.
- C insubordinação das tropas militares.
- D implantação de governos autoritários.
- E valorização dos socialmente desfavorecidos.

Figura 38. Questão 41. Fonte: ENEM 2014. Caderno Azul.

No item 41, o excerto do texto-base é do historiador Eric Hobsbawn. Nele, se faz referência a importantes estadistas e às diversas formas e padrões de comunicação utilizados para suas atividades políticas. A questão pedia ao aluno que identificasse, entre as alternativas, aquela que deixasse clara a maneira como se utilizaram os meios de comunicação de massa. Mais um item típico de interpretação do fragmento, que adentra nos conhecimentos históricos e sociológicos ao fazer referência ao uso de diferentes meios de comunicação em prol da mobilização política, no entanto, não se exigiu dos estudantes, para a resolução, conhecimentos específicos de qualquer das áreas, elas foram acessórias para a averiguação textual.

e) Interdisciplinaridade da Sociologia com a Geografia

Depois da interdisciplinaridade com a disciplina de História, a Geografia foi a área que mais se interligou a Sociologia na prova do ENEM. Os principais temas de destaque foram o processo de globalização e sua relação com a tecnologia e os impactos ambientais nas sociedades.

Questão 33

Sozinho vai descobrindo o caminho
O rádio fez assim com seu avô
Rodovia, hidrovía, ferrovia
E agora chegando a infovia
Para alegria de todo o interior

GIL, G. *Banda larga cordel*. Disponível em: www.uol.vagalume.com.br.
Acesso em: 16 abr. 2010 (fragmento).

O trecho da canção faz referência a uma das dinâmicas centrais da globalização, diretamente associada ao processo de

- A evolução da tecnologia da informação.
- B expansão das empresas transnacionais.
- C ampliação dos protecionismos alfandegários.
- D expansão das áreas urbanas do interior.
- E evolução dos fluxos populacionais.

Figura 39. Questão 33. ENEM 2010 (segunda aplicação). Caderno Azul.

Com o destaque da canção *Banda larga cordel* de Gilberto Gil, o item 33 traz a interdisciplinaridade da Geografia com a Sociologia. Em mais um típica questão que acionou a interpretação do trecho da música fornecida, o tema relativo aos impactos e transformações da globalização em relação à tecnologia foi a principal ênfase do exercício, coligando as duas disciplinas e assuntos relativos às suas áreas.

No item a seguir (72), da primeira edição em que a Sociologia figura como disciplina da área de Ciências Humanas, o texto-base fornecido vinculando-se teoricamente à disciplina de Geografia, discute o acesso às tecnologias informacionais enquanto elemento educacional e aborda os conflitos com as formas tradicionais e orais. Embora a questão não mobilize conhecimentos específicos das duas áreas, ela perpassa por suas fronteiras com a menção à problemática da globalização e sua relação com os impactos culturais e educacionais das tecnologias de informação, exigindo do estudante a habilidade de leitura e interpretação para que chegue ao gabarito esperado.

Populações inteiras, nas cidades e na zona rural, dispõem da parafernália digital global como fonte de educação e de formação cultural. Essa simultaneidade de cultura e informação eletrônica com as formas tradicionais e orais é um desafio que necessita ser discutido. A exposição, via mídia eletrônica, com estilos e valores culturais de outras sociedades, pode inspirar apreço, mas também distorções e ressentimentos. Tanto quanto há necessidade de uma cultura tradicional de posse da educação letrada, também é necessário criar estratégias de alfabetização eletrônica, que passam a ser o grande canal de informação das culturas segmentadas no interior dos grandes centros urbanos e das zonas rurais. Um novo modelo de educação.

BRIGAGÃO, C. E.; RODRIGUES, G. *A globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna, 1998 (adaptado).

Com base no texto e considerando os impactos culturais da difusão das tecnologias de informação no marco da globalização, depreende-se que

- Ⓐ a ampla difusão das tecnologias de informação nos centros urbanos e no meio rural suscita o contato entre diferentes culturas e, ao mesmo tempo, traz a necessidade de reformular as concepções tradicionais de educação.
- Ⓑ a apropriação, por parte de um grupo social, de valores e ideias de outras culturas para benefício próprio é fonte de conflitos e ressentimentos.
- Ⓒ as mudanças sociais e culturais que acompanham o processo de globalização, ao mesmo tempo em que refletem a preponderância da cultura urbana, tornam obsoletas as formas de educação tradicionais próprias do meio rural.
- Ⓓ as populações nos grandes centros urbanos e no meio rural recorrem aos instrumentos e tecnologias de informação basicamente como meio de comunicação mútua, e não os veem como fontes de educação e cultura.
- Ⓔ a intensificação do fluxo de comunicação por meios eletrônicos, característica do processo de globalização, está dissociada do desenvolvimento social e cultural que ocorre no meio rural.

Figura 40. Questão 72. Fonte: ENEM 2009. Caderno Azul. (Gabarito A).

f) A interdisciplinaridade da Sociologia com a História

Ao apreciar as oito edições do ENEM, o maior índice de interdisciplinaridade da prova foi aquele relativo à Sociologia e História. Ora como suporte, acessório (FRAGA e MATIOLLI, 2012, 2013 e 2013b) ou mesmo como mote central dos itens, as duas disciplinas – como também no meio acadêmico – foram demarcadas pelo intenso diálogo e intersecção. No decorrer da análise das provas, julgou-se conveniente elencar os itens que de alguma maneira, mesmo em meio ao conhecimento histórico, fizessem menção ou se aproximassem, pelo seu conteúdo, às Ciências Sociais.

No item a seguir, o de número 47 da primeira edição, o texto-base engloba as Ciências Sociais, com menção a um excerto de Norbert Elias, retirado da obra *A Sociedade de corte*. O fragmento é o pano de fundo para a interpretação correta do texto, ou seja, o exercício testa a habilidade leitora dos estudantes aludindo às discussões da área sobre o patrimônio artístico, cultural e a atividade política. Pode-se inferir que a Sociologia figura como elemento secundário, este, relacionado ao conhecimento histórico da monarquia francesa e a importância das cortes, porém, associando-se à mera operação de dedução textual.

Questão 47

O que se entende por Corte do antigo regime é, em primeiro lugar, a casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte. As despesas da Corte, da imensa casa dos reis, são consignadas no registro das despesas do reino da França sob a rubrica significativa de Casas Reais.

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Lisboa: Estampa, 1987.

Algumas casas de habitação dos reis tiveram grande efetividade política e terminaram por se transformar em patrimônio artístico e cultural, cujo exemplo é

- A o palácio de Versalhes.
- B o Museu Britânico.
- C a catedral de Colônia.
- D a Casa Branca.
- E a pirâmide do faraó Quéops.

Figura 41. Questão 47. Fonte: ENEM 2009. Caderno Azul. (Gabarito A).

Questão 41

"Pecado nefando" era expressão correntemente utilizada pelos inquisidores para a sodomia. Nefandus: o que não pode ser dito. A Assembleia de clérigos reunida em Salvador, em 1707, considerou a sodomia "tão péssimo e horrendo crime", tão contrário à lei da natureza, que "era indigno de ser nomeado" e, por isso mesmo, nefando.

NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA, L. *História da Vida Privada no Brasil*. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado).

O número de homossexuais assassinados no Brasil bateu o recorde histórico em 2009. De acordo com o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), nesse ano foram registrados 195 mortos por motivação homofóbica no País.

Disponível em: www.alemदानoticia.com.br/ultimas_noticias.php?codnoticia=3871. Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).

A homofobia é a rejeição e menosprezo à orientação sexual do outro e, muitas vezes, expressa-se sob a forma de comportamentos violentos. Os textos indicam que as condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais no país estão associadas

- A à baixa representatividade política de grupos organizados que defendem os direitos de cidadania dos homossexuais.
- B à falência da democracia no país, que torna impeditiva a divulgação de estatísticas relacionadas à violência contra homossexuais.
- C à Constituição de 1988, que exclui do tecido social os homossexuais, além de impedi-los de exercer seus direitos políticos.
- D a um passado histórico marcado pela demonização do corpo e por formas recorrentes de tabus e intolerância.
- E a uma política eugênica desenvolvida pelo Estado, justificada a partir dos posicionamentos de correntes filosófico-científicas.

Figura 42. Questão 41. Fonte: ENEM 2010. Caderno Azul.

A questão 41, da edição seguinte, traz dois fragmentos – um deles, referência histórica de Fernando Novais e Laura de Mello e Souza e o outro um trecho com conteúdo jornalístico. No primeiro, menciona-se a sodomia como pecado nefasto na acepção dos inquisidores - realidade legitimada pela Assembleia de clérigos reunida em Salvador no período colonial no Brasil - e, no segundo, indica-se as estatísticas do número de assassinatos por motivação homofóbica no país.

Assim, a perspectiva histórica é a chave para a discussão acerca das questões relativas ao gênero e a sexualidade, demonstrando que o item mescla elementos históricos e sociológicos quando aponta que o gabarito correto, em relação às condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais associam-se às práticas discriminatórias que dimensionam a demonização do corpo, resultando em

tabus e intolerância social. Trata-se também de uma questão que tem como base a interpretação dos trechos cedidos aos estudantes.

QUESTÃO 30

Os três tipos de poder representam três diversos tipos de motivações: no poder tradicional, o motivo da obediência é a crença na sacralidade da pessoa do soberano; no poder racional, o motivo da obediência deriva da crença na racionalidade do comportamento conforme a lei; no poder carismático, deriva da crença nos dotes extraordinários do chefe.

BOBBIO, N. *Estado, Governo, Sociedade*: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (adaptado).

O texto apresenta três tipos de poder que podem ser identificados em momentos históricos distintos. Identifique o período em que a obediência esteve associada predominantemente ao poder carismático:

- A República Federalista Norte-Americana.
- B República Fascista Italiana no século XX.
- C Monarquia Teocrática do Egito Antigo.
- D Monarquia Absoluta Francesa no século XVII.
- E Monarquia Constitucional Brasileira no século XIX.

Figura 43. Questão 30. Fonte: ENEM 2011. Caderno Azul.

No item 30, o texto-base menciona repertório das Ciências Sociais sobre os três tipos de poderes que são aplicados a diferentes motivações. Supõe-se, num primeiro olhar que o fragmento de Norberto Bobbio - trazendo referência à tipologia weberiana de poder/dominação -, vincularia a questão ao campo do conhecimento sociológico. No entanto, o item cobra do estudante que identifique o período em que a obediência e carisma se associaram e qual o momento histórico. Assim, a habilidade de leitura – uma vez que o excerto tem a função explicativa – é o mote do item e a escolha da época histórica que corretamente preenchia aos requisitos cobrados. Levando-se em conta este fator, pode-se destacar o caráter secundário da Sociologia em relação ao conhecimento histórico, no entanto, pode-se estimar que houvesse vínculos com as Ciências Sociais no que se refere à discussão sobre poder.

Em artigo de Fraga e Matioli (2012) esta questão também foi objeto de análise. Segundo os autores “(...) nesta é mais uma questão de história do que de sociologia e, indo mais além, não parece mesmo uma questão interdisciplinar, pois não há o uso do

conhecimento produzido por duas disciplinas diferentes para a resolução da questão” (2012, p. 15). Ainda, destacam adiante que “(...) o conhecimento prévio que está sendo acionado para a resolução da mesma é o de História, e não de Sociologia” (2012, p. 15). É comum, que se busque encaixar as questões do ENEM de um lado ou de outro, no entanto, o modelo avaliativo da prova engloba não só a interdisciplinaridade entre as áreas, como também a contextualização. Nesse sentido, o item é mais corporificado pela interpretação textual e enfoca o conhecimento histórico. A Sociologia não é o centro, mas adentra as entrelinhas da questão e como o texto de Bobbio faz menção a Max Weber indiretamente, um estudante poderia chegar ao gabarito correto incorrendo às tipologias citadas, buscando encaixá-las num dos modelos/momentos históricos fornecidos nas alternativas, o que não deixa de ser, com ressalvas, uma forma auxiliar de se chegar à resposta esperada.

5.4 O ENEM como propositor curricular da Sociologia e a nova recontextualização oficial

Ao nomear a seção sobre os conhecimentos sociológicos e o ENEM, foi utilizado o termo “esboço”. Este foi o trabalho empreendido para compreender as possibilidades curriculares do exame em relação à disciplina de Sociologia. Por meio de esboços e percepções das provas estudadas, procurou-se traçar um delineamento com formas e traços pelos quais se constroem os sentidos sociológicos na prova. Assim, foi possível figurar as complexidades e direções curriculares que foram fixadas a partir do mecanismo de avaliação.

Predominam nos itens do exame as competências e habilidades de leitura e interpretação de texto que se sobrepõe aos conhecimentos propriamente sociológicos, pautados pela interdisciplinaridade (com as disciplinas de História, Geografia e Filosofia) e contextualização característicos da prova. Nessa perspectiva, pode-se corroborar, em termos a falta de cobrança de conteúdos prévios da área na prova conforme destacam Fraga e Matioli (2012).

O conhecimento sociológico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação das capacidades cognitivas na medida em que os enunciados fornecem informações, ideias, conceitos. Portanto, com algum

conhecimento geral, habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, torna-se possível responder às questões (CERRI, 2004). No entanto, um olhar mais atento às diferentes edições permitiu afirmar que há mescla das competências com a organização disciplinar, conforme se destacou por meio de itens específicos. A redação do exame mostrou-se também como um instrumento em que os conhecimentos das Ciências Sociais, dentre outras áreas também, tem contribuição significativa na escrita da dissertação argumentativa problematizando questões da realidade brasileira. Segundo Barbosa e Martins (2015, p. 146-147) ao analisarem os exames de 2009 a 2013

(...) percebe-se que o ENEM, embora não traga a sociologia como uma disciplina específica, uma vez que as questões são de Ciências Humanas e suas Tecnologias, esse processo seletivo “reservou” algum espaço para a disciplina. Ainda de maneira tímida, as poucas questões que se apresentaram com um caráter mais aproximado das especificidades e dos domínios da sociologia, colocam o ENEM como um espaço em potencial representação no que se refere à legitimidade da Sociologia enquanto campo disciplinar (BARBOSA e MARTINS, 2015, p. 146-147).

É importante consignar que, exames pautados pelo processo de múltipla escolha impõem limites às “questões objetivas” que são reduzidas à escolha de opções ou afirmativas, impedindo que estas (múltiplas) interpretações sejam manifestadas, em particular quando se empreende a tarefa de lapidar um modelo curricular via ENEM. Ainda, o gabarito considerado correto, pode conduzir a certo reducionismo dos temas, conceitos ou teorias em discussão nos itens da prova.

Nesse sentido, vale ressaltar que o foco nas competências, habilidades, contextualização e interdisciplinaridade conforma modelos curriculares que podem conduzir a um estreitamento curricular, na medida em que prescreve o conhecimento sociológico a ser ensinado (ROCHA, 2013 e 2014). Destacou-se que, após a leitura das edições do exame (quadro 14), foi possível elencar um conjunto de categorias que rotinizam um possível currículo da Sociologia, com temas recorrentes e que se repetem.

Ao analisar as questões de Geografia do ENEM, Rocha (2013 e 2014) indica que a prova pode favorecer a expansão da reforma curricular, embora em caráter prematuro, chamando a atenção para “(...) a complexidade de tratar integração dos conhecimentos que vem a ser um discurso hegemônico nas políticas educacionais que carrega o sentido de inovação” (ROCHA, 2014, p. 30).

Lopes (2006 e 2006b) destaca a visão estreita de currículo que as avaliações externas podem ocasionar, pois, ao selecionar temas, enfatizar períodos em detrimento de outros e direcionar o ensino para as competências e habilidades de leitura e escrita, os currículos podem ser induzidos à homogeneização, elegendo seus conteúdos a partir de uma matriz avaliativa, mas desconsiderando seu objetivo principal de formação dos estudantes e de construção de conhecimentos significativos. Conforme afirma Lopes:

Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, – listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (LOPES, 2006b, p. 43).

Evidenciadas as lacunas e possibilidades do ENEM, pensá-lo enquanto recontextualização curricular para a disciplina de Sociologia de acordo com a acepção de Bernstein (1996) incorre em compreender a avaliação como sistema de mensagem e de mensuração do que conta como realização válida desse conhecimento. Aprender a construção e modelos identificados nos item do exame permite visualizá-lo em seu processo de construção e modificação textual readequada enquanto conhecimento escolar e modelo de currículo. Trata-se do exercício de averiguar que tipo de currículo interno é gerado para percebermos o sentido da organização disciplinar da Sociologia. O ENEM ressignifica aquilo que se pode conceber como conhecimentos temáticos das Ciências Sociais escolares na medida em que se seleciona, refocaliza, reloca e redesenham-se outros discursos para constituir sua própria ordem e ordenamentos no campo da recontextualização curricular oficial.

Dessa forma, as provas do ENEM, de acordo com a teorização de Bernstein (1996), ancoram-se num modelo que podemos chamar de fraca classificação. Em virtude da concepção do exame, pautada nas habilidades e competências cognitivas, diferente do modelo de currículo coleção, a prova prevê um padrão curricular integrado. Este se pauta pela fraca classificação do discurso pedagógico na medida em que a ideia de regionalização curricular é reforçada, indicando um espécime onde dois ou mais discursos pedagógicos compõem um novo discurso recontextualizado. Como o ENEM não atua no foco disciplinar (com forte classificação) e sim transita entre as fronteiras das áreas componentes das Ciências Humanas, o foco do exame não recai sobre as

matérias tradicionais que se leciona na escola média, mas antes nos conhecimentos e suas tecnologias, onde não há limites claros entre as disciplinas e a ausência de preocupação com o enfoque específico das Ciências Sociais. Isto o insere no modelo de currículo de tipo integrado preconizado pelo autor.

Assimiladas e focalizadas, de maneira geral, as sugestões curriculares para a Sociologia no ENEM cumpre a tarefa de visualizar e problematizar as composições apresentadas, vinculadas e relacionadas aos demais materiais empíricos da pesquisa: os documentos oficiais e os livros didáticos escolhidos pelo PNLD, tecendo assim os modelos e discursos curriculares, as seleções legítimas de saber e aquilo que é alijado da composição do que deve ser ensinado na escola média brasileira.

6. O currículo dimensionado e a percepção das Ciências Sociais na escola média

“(...) a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. (ARENDETT, 2007)

Lançar um olhar para a composição curricular da disciplina de Sociologia competiu não somente elencar o conjunto de prioridades e escolhas feitas pelos livros didáticos e itens do exame do ENEM. Julgou-se importante – para além do destaque de conteúdos considerados legítimos para o ensino dos conteúdos e práticas das Ciências Sociais na escola média – compreender a forma como a área foi percebida, acionada e abordada, a quem se afiliou, quem foram os agentes envolvidos em sua confecção e realização, a quem se destinou e por que o fez desta ou de outra forma. Este foi o esforço empreendido nos capítulos três, quatro e cinco. A partir das descrições e análises interpretativas, compilou-se de forma geral o que se pode evidenciar como mensagens materializadas nas pressuposições curriculares dos diferentes textos como fazendo parte de um processo discursivo possuidor de certas singularidades e tendências, caracterizando um código sociológico (BERNSTEIN, 1996).

A composição dos desenhos programáticos para a disciplina de Sociologia ocupa nesta seção final, a função de responder às seguintes questões impetradas à pesquisa, a fim não só de respondê-las, mas problematizá-las e ampliá-las: a conformação das estruturas curriculares apresentadas, de um lado nos livros didáticos, e, de outro, no ENEM compactuam, convergem ou divergem das políticas oficiais apresentadas nos PCNEM, PCN+ e OCEM? De que forma? Como os manuais e o ENEM balizaram a constituição curricular da Sociologia escolar? De que modo o conhecimento sociológico foi reunido? Que conteúdos foram alijados das proposições e por quê? Que modelo de base em âmbito nacional pode-se perceber? Quais questões e problemas podem ser dimensionados para este currículo?

6.1 Os documentos oficiais e o modelo curricular dos manuais didáticos e do ENEM: diálogos e divergências

Acentuou-se que os manuais didáticos, além de oferecerem um conjunto ampliado para se pensar o currículo ou uma base nacional para a Sociologia escolar,

incluiram novos agentes no processo de produção e de (re) institucionalização do saber sociológico para a escola média. Além disso, a presença destes atores no processo de recontextualização curricular pedagógica ampliou o *campo* de produtores de sugestões e também evidenciou um processo de disputa em relação ao corpo curricular sugerido, fruto de influências, competição e seleção daquilo que se considerou legítimo ao aprendizado dos conhecimentos sociológicos (APPLE, 2006; 2011b; BOURDIEU, 1996; GOODSON, 1995; SILVA, 2007). Não se pode deixar de ressaltar que o PNLD avalia e escolhe as obras consideradas pertinentes e que se encaixam nos quesitos do edital e, este fator gera uma corrida por espaço (tanto do mercado editorial quanto dos autores) e escolha dos manuais para atuarem nas escolas do país por meio do programa.

Permeada então, por um cenário diferenciado de presença da disciplina nos três anos do Ensino Médio e um número dilatado de obras didáticas - inclusive as não aprovadas pelo PNLD - vivencia-se uma conjuntura díspar da apresentada por Guimarães (2012) ao ressaltar a falta de comprometimento dos intelectuais das Ciências Sociais com a produção de materiais para a educação básica (MEUCCI, 2000).

Fruto daquilo que Bernstein (1996, 2003) nomeia de processo de recontextualização, estes materiais trouxeram à tona um esforço de mensurar como a Sociologia pode atrelar-se ao ambiente escolar, realocando novos escritos e composições de currículo. No entanto, estes textos dialogam com o discurso original, fruto da contextualização das Ciências Sociais presentes nos cursos superiores oferecidos nas faculdades e universidades. Assim, cria-se um discurso recontextualizado, que não é mais o mesmo, incorporando ideias, releituras, reinterpretações e mudanças de significado.

Os currículos confeccionados a partir dos manuais também se conciliam e vinculam-se aos documentos que são produzidos na esfera de recontextualização oficial (Ministério da Educação e seus agentes), encarregada de produzir políticas curriculares para os sistemas de ensino. É importante ressaltar o caráter e a natureza política envolvida na constituição dos objetos empíricos da pesquisa. Assim, eles refletem o campo político e o espaço da discussão curricular nas políticas públicas contemporâneas. No caso das obras aqui estudadas, ambas atentam obrigatoriamente às categorias das Ciências Sociais dispostas no Edital do PNLD. Além disso, a legislação

que discorre sobre a feição curricular da Sociologia também tem lugar nos PCNEM, PCN+ e nas OCEM.

O conjunto de sugestões dispostas nos PCNEM e PCN+ está presente nos manuais didáticos, denotando uma convergência e diálogo de conteúdos a serem ensinados nas aulas de Sociologia. Embora se trate de legislação produzida e pensada a partir da interlocução entre habilidades e competências; ênfase na interdisciplinaridade; contextualização; amparados nos processos cognitivos de aprendizagem discente; encarregam-se de trazer um corpo sugestivo de currículo para a disciplina, lembrando a menção de Guimarães (2012) quanto ao aspecto de contradição metodológica destes documentos.

Com relação aos PCNEM de 1999, no que tange os conhecimentos de Sociologia, os conteúdos identificados e citados no documento foram: as Teorias das Ciências Sociais; indústria cultural; meios de comunicação de massa; “marketing”; diferenças étnicas e dos segmentos sociais; diversidade; mundo do trabalho; cidadania; direitos e deveres e Estado – termos em destaque no texto. Ainda, a partir da redação do PCNEM pode-se ampliar a configuração curricular deste ao se extraírem palavras-chave tais como senso comum; socialização; instituição social; família; identidades; processos sociais; sistemas sociais; observação participante; diversidade; ideologia; movimentos sociais; poder; normas e padrões; estratificação social e cotidiano. Apesar do elenco de proposições curriculares dos Parâmetros, há, por parte do documento, pouca preocupação com o tipo ou quantum de informações que se adquire na escola (SARANDY, 2011). Os nichos de categorias teóricas são deslocados da realidade, sem um enfoque prático e cotidiano. Alguns exemplos poderiam ser destacados quando o documento insere as categorias “marketing”, *processos sociais*, *sistemas sociais* e *segmentos sociais* que ficam desconexas em meio ao corpo do texto.

Os PCN+, publicados em 2002 previram uma complementação ao primeiro Parâmetro de 1999 e, do ponto de vista curricular, ampliaram as categorias das Ciências Sociais em sua proposta. Às competências foram associados os conceitos que, articulados às temáticas, promoveram a construção do processo de aprendizagem estruturando o desenvolvimento das competências e da interdisciplinaridade. Com a presença dos conceitos estruturadores da Sociologia: cidadania, trabalho e cultura, o documento deu maior dimensão aos conteúdos a serem contemplados pela disciplina.

Dessa forma, compuseram-se quatro eixos temáticos (Indivíduo e Sociedade; Cultura e Sociedade; Trabalho e Sociedade e Política e Sociedade) que foram ligados a subtemas dentro de cada eixo.

Os PCNEM e os PCN+ não são diretamente citados pelos autores dos manuais didáticos, no entanto, duas obras destacam a influência destes documentos para a feitura do livro: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, que menciona a influência PCNEM e *Sociologia Hoje* que destaca os PCN+ e a utilização dos conceitos estruturantes para a formatação das unidades do livro.

As Orientações Curriculares (OCEM) de 2006 demarcaram, dentre os documentos oficiais, aquele que apresentou maior índice de convergência e influência de sugestão curricular nos manuais didáticos: tanto pela menção nos mesmos em relação à importância da publicação das OCN, quanto por sua presença indireta. Com sua concepção pedagógica e metodológica de ensino ampliadas e a participação efetiva de agentes ligados às Ciências Sociais (diferentemente da composição dos PCNEM e PCN+), o recorte articulado entre temas, teorias e conceitos, embora figurando como orientação e não um modelo fechado de currículo para o Ensino Médio, se fizeram presentes nos manuais.

As OCEM apontaram e sugeriram as categorias que podem ser trabalhadas no Ensino Médio, entre elas: **(1) Conceitos:** burguesia; ideologia; indivíduo; sociedade; trabalho; produção; classe social; poder; dominação; cultura; mudança social. **(2) Temas:** questão racial; etnocentrismo; preconceito; violência; sexualidade; gênero; meio ambiente; cidadania; direitos humanos; religião e religiosidade; movimentos sociais; meios de comunicação de massa. **(3) Teorias:** teoria funcionalista; teoria marxista; teoria compreensiva; teoria fenomenológica; teoria estruturalista; teoria dialética. Para além das sugestões de categorias do documento, o desenvolvimento dos processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais são preponderantes enquanto referência para o papel da Sociologia escolar nos manuais.

Cumprir mencionar a ênfase dos executores das OCEM no sentido de que o documento não fosse uma espécie de *camisa de força* ou proposta de trabalho e programa curricular selado para os docentes da escola média. Há uma abordagem, não pela construção de uma proposta de programa, muito menos de uma matriz curricular, porém, uma análise de recortes metodológicos de conteúdos disciplinares. Apesar de

seu caráter sugestivo e de orientação, as OCEM são reconfiguradas e realocadas nos livros didáticos do PNLD.

Por fim, o Edital do PNLD elencou 11 categorias que os didáticos de Sociologia devem contemplar: etnocentrismo; socialização; identidade social; cultura; Estado; sociedade; poder; dominação; instituições sociais; ideologia e classes sociais. Dessa maneira, o documento diz o que pode e não pode ter nos manuais e, em síntese, as categorias mencionadas estão obrigatoriamente refletidas nas obras devido à influência do edital. É interessante notar que, enquanto documento que recontextualiza oficialmente um modelo de currículo, apresente um número reduzido de referenciais das Ciências Sociais. Todavia, cada categoria possa ser ampliada e diversificada com diferentes tônicas, associando-se a conceitos e temáticas, o que se evidenciou nos manuais aprovados pelo PNLD. Ao se observar o sumário das obras, perceberam-se as dimensões que podem atingir as 11 categorias do Edital.

Em suma, os conteúdos propostos pelos documentos oficiais foram endossados e mais demarcados por sua convergência do que divergência nos manuais didáticos de Sociologia. No entanto, eles ampliam e ressignificam seus conteúdos gerando novos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; 2003) e, assim, não podem ser considerados meros reprodutores destes, constituindo proposituras contemporâneas e novas sugestões para o trabalho em sala de aula.

Antes de dimensionar o sentido da Sociologia e as demais questões impetradas para a seção, cumpre ressaltar o papel do ENEM e sua relação com os PCNEM, PCN+ e OCEM.

Ao se investigar o desenho curricular proposto para a Sociologia nos documentos oficiais destacados, é importante, mais uma vez, evocar o sentido e papel que o ENEM ocupou neste processo. O exame figura o universo da avaliação como ponto chave e dos processos de seleção organizados pela esfera governamental, trazendo sugestões e pautando modelos curriculares, ou seja, trata-se de uma recontextualização oficial, conforme consignado por Bernstein (1996) que se relacionou com as demais legislações acerca do currículo da disciplina.

A reformulação do ENEM, datada de 2009, guarda relações com as competências e habilidades descritas nos PCNEM e PCN+, que o precederam em dez

anos. Assim, pode-se compreender a reformulação do exame como um processo de recontextualização, embora motivado por dois discursos: o primeiro, assentado na integração curricular, amparado à interdisciplinaridade e, o segundo, por dialogar com as disciplinas em si, mesmo que elencadas por meio das áreas de conhecimento. Desse modo, o ENEM notabiliza propostas e um modelo de currículo nacional, além de ser uma via de acesso às universidades públicas enquanto processo de seleção.

O exame traz sugestões curriculares atreladas à sua Matriz de Referência e os objetos do conhecimento da área de Ciências Humanas conforme se destacou no capítulo 5. A análise dos itens da prova dimensionou categorias dos saberes sociológicos cobrados no exame, gerando assim uma rotinização curricular para a disciplina. Em comparativo com as sugestões de conteúdos expressas nos PCNEM e PCN+, pode-se aferir que há mais diálogos e confluências, que divergências no ENEM, ressaltando-se que o exame tem um caráter mais temático e com isso, abordou categorias como cidadania; movimentos sociais; direitos; cultura; trabalho; política; poder; violência; Estado; classes sociais; ideologia; democracia; indústria cultural, convergindo com muitas das proposituras dos dois documentos.

Em relação às OCEM, dado o seu tratamento mais disciplinar relativo aos conhecimentos sociológicos, pode-se afirmar que, em relação aos temas e teorias sugeridos, há tendências curriculares equivalentes – embora o ENEM não seja demarcado por um número significativo de itens que cobram as teorias das Ciências Sociais propriamente ditas de acordo com as análises inferidas. Os conceitos sociológicos, ainda que presentes no exame, figuraram mais no universo da habilidade de leitura dos estudantes do que de conhecimentos prévios da disciplina. Aliás cumpre salientar que temas alijados dos PCNEM e PCN+, como meio ambiente, gênero, sexualidade, globalização são amplamente cobrados no ENEM e referências nas OCEM.

Pressupor convergências nos programas curriculares dos livros e itens do ENEM comparados aos documentos oficiais não permite afirmar que estes sejam idênticos ou iguais, mas sugere-se um olhar para o conjunto de propostas que apontam tendencialmente para conteúdos similares e dessa forma, é possível afirmar a existência de certo dizer institucionalizado e conformidade do currículo de Sociologia (LOPES, 2006; RÖWER, 2014; SANTOS, 2011; SARANDY, 2004; 2011). Nessa perspectiva,

considerou-se que os livros didáticos não são apenas reprodutores das políticas curriculares oficiais, na medida em que o campo editorial e autoral se apropria das concepções das propostas oficiais e da prática reinterpretando-as de acordo com as suas próprias concepções e finalidades. Novos significados e interpretações formam-se, influenciando não só o contexto escolar, como os que lhe deram origem. Assim, os livros e o ENEM são produtores de currículo, seja pela manutenção de suas concepções, seja pela reinterpretação e introdução de novas questões trazidas pelas propostas oficiais.

Assim sendo, o dizer curricular é remodelado, delineado e recontextualizado pelos agentes envolvidos nas proposições recentes para a Sociologia escolar. A próxima seção discorrerá sobre este âmbito.

6.2 Os sentidos atribuídos à Sociologia nos livros didáticos e no ENEM

A hipótese dessa tese delineou, na atual reconfiguração da Sociologia escolar, que os livros didáticos escolhidos pelo PNLD e o ENEM conceberam novas fontes sugestivas de conteúdos para a disciplina e apresentaram um suposto currículo nacional ao rotinizarem categorias das Ciências Sociais na educação básica. Assim, supôs-se que estes materiais empreenderam concepções recontextualizadas (BERNSTEIN, 1996) do ensino de Sociologia para além da convergência com as propostas averiguadas nos documentos oficiais. Dessa forma, cumpre observar, analisar e refletir sobre os sentidos da Sociologia balizados e reunidos nestas fontes, elencando os saberes legitimados e alijados, realocando e problematizando esse pensar sociologicamente.

6.2.1 Manuais didáticos e o discurso da cientificação das Ciências Sociais na escola média: questões e impasses do processo de recontextualização

Os desenhos programáticos dos manuais didáticos demarcaram uma base comum para o aprendizado das Ciências Sociais e são um recurso proveitoso para que se possa compreender a dinâmica de concepção do repertório de conceitos, temas, teóricos e problemas relacionados às disciplinas.

Com relação aos livros analisados nesta pesquisa, de maneira geral, seguindo a sugestão de recortes das OCEM, pode-se notar que as escolhas **temáticas** presentes nos livros do PNLD contemplaram: movimentos sociais; consumo; fome; direitos; cidadania; etnocentrismo; violência; criminalidade; meios de comunicação de massa; modernização; direitos humanos; hábitos alimentares; pobreza; cotidiano; dinheiro; segurança; disciplina; estereótipos; costumes; fotografia; cinema; questão racial; preconceito; discriminação; etnicidade; alteridade; gênero; sexualidade; desigualdades; urbanização; industrialização; religião; educação; meio ambiente; ecologia; ações afirmativas; diferença; família; questão indígena; juventude e tribos urbanas; migração; globalização; tecnologia; sociedade capitalista; questão da terra; ciência; senso comum; pesquisa e blocos regionais.

Dos temas acima presentes nos livros didáticos, depreendeu-se que as discussões acerca de hábitos alimentares (*Sociologia para o Ensino Médio*), educação (*Sociologia e Sociologia para Jovens do Século XXI*), meio ambiente e ecologia (*Sociologia, Sociologia em Movimento e Sociologia para Jovens do século XXI*), questão indígena (*Sociologia Hoje*), migração (*Sociologia Hoje*), pesquisa¹⁶¹ (*Sociologia Hoje e Sociologia em Movimento*) e blocos regionais (*Sociologia em Movimento*) foram escolhas temáticas feitas por poucos manuais, assim, estes podem ser considerados ainda temas que se encontram alijados dos compêndios de Sociologia nesta nova fase de institucionalização dos conhecimentos para a escola média. Gênero e sexualidade também não figuram em todos os manuais, apenas em dois deles como capítulos exclusivos (*Sociologia para Jovens do Século XXI e Sociologia em Movimento*), aparecendo de forma diluída nos demais livros, associados aos movimentos sociais e à instituições sociais como a família e religião. O fenômeno religioso deixou de ser acionado por três manuais (*Sociologia para o Ensino Médio, Sociologia em Movimento e Sociologia Hoje*) e a discussão sobre juventude e tribos urbanas não foi tratada em dois didáticos (*Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia em movimento*).

Por outro lado, a diversidade de temas apresentados nos livros didáticos é relevante e denota, nas últimas safras de obras dedicadas ao trabalho em sala de aula, uma preocupação com a mobilização de assuntos que impulsionem e se articulem com o

¹⁶¹ No manual do professor dos livros didáticos trabalha-se com a categoria de pesquisa como fundamento metodológico a ser desenvolvido pelo docente e como estratégia e recurso a ser utilizado com os estudantes. Como tema e discussão destinada aos discentes, pesquisa só aparece em dois manuais e estes priorizam mostrar como se desenvolvem as pesquisas nas Ciências Sociais.

entendimento do sentido e compreensão do mundo que cerca o estudante, sendo os mesmos ressignificados, atualizados e contextualizados na contemporaneidade.

Em relação aos **conceitos** das Ciências Sociais trabalhados nos manuais didáticos, sua utilização é ampla. Serão indicados os principais, como uma forma de amostragem e presença nos livros. São eles: instituição social; sociedade; indivíduo; cultura; mudança social; identidade; identidade social; ideologia; trabalho; produção; classe social; dominação poder; imaginação sociológica; ação social; fato social; anomia; consciência coletiva; configuração; divisão social do trabalho; solidariedade mecânica e orgânica; coesão social; mais-valia; alienação; raça; democracia racial; casta; estamento; *status*; tipo ideal; situação de classe; capital; prática social; *habitus*; coronelismo; Estado; democracia; política; burocracia; sociedade do controle; sociedade disciplinar; hegemonia; indústria cultural; revolução; transformação social, racionalidade; luta de classes; biopoder; socialismo; comunismo; miscigenação; processo civilizador; neotribalismo; liberalismo; cidadania regulada; distinção; sociabilidade; cordialidade; coronelismo; etnografia; evolucionismo; relativismo cultural; taylorismo; fordismo; revolução passiva; nova classe média; desenvolvimento; subdesenvolvimento; dependência; mundialização do capital; racionalidade instrumental; razão comunicativa; estrutura social; parentesco; comunidade; geração; sociedade de risco; Estado Penal; aldeia global; classes ambientais entre outros.

Os conceitos destacados foram recorrentes nos manuais didáticos analisados. Conforme dados do Anexo V, há uma gama extensa da utilização dos mesmos e isto se associa também à quantidade de autores referenciados. Pode-se reiterar que há forte apelo conceitual nos livros de Sociologia, reverberando o fato de que muitos destes conceitos remetem à reprodução dos cursos de bacharelado que são redimensionados para o ensino na escola média (BON, 2015; FONTES, 2015; MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004; 2007; 2011). A amplitude de conceitos referenciados nos livros didáticos ressalta também a diversidade e, ao mesmo tempo, evidencia um inchaço curricular nos manuais. No anseio de enriquecer o discurso da Sociologia e fortalecer a ênfase conceitual, nota-se a preocupação com o delineamento da disciplina como um corpo de conhecimentos bem estabelecido, fugindo, de acordo com Santos (2002) do temor da banalização da aula e com isso, o suporte conceitual é um respaldo associado à identidade da disciplina, conforme visão dos professores entrevistados pelo autor em sua dissertação, que temiam sua redução a mera discussão sobre atualidades.

Este fator, como evidenciado no capítulo 4, pode trazer dificuldades para a transposição didática, na medida em que alguns capítulos dos manuais didáticos dedicam-se à exposição dos autores, seus conceitos e ideias, sem traduzi-los para o cotidiano e realidade dos estudantes. Em muitos casos, a história da Sociologia ou das Ciências Sociais ocupa espaço em demasia nas obras. Ainda assim, conforme Bernstein (1996) tais conceitos foram realocados para composição curricular na esfera de recontextualização pedagógica promovida pelos autores dos manuais.

A partir dos conceitos mapeados dos livros didáticos, se pode apreender as esferas **teóricas** presentes nas obras. Dentre elas estão: o funcionalismo; materialismo dialético; sociologia compreensiva; estruturalismo; positivismo; evolucionismo; escola de Chicago; funcional-estruturalismo; teoria crítica; interacionismo; sociologia econômica; culturalismo; antropologia funcionalista; antropologia interpretativo-simbólica; pós-modernismo; pós-materialismo e teoria das elites.

Percebe-se que a Sociologia nos livros didáticos é compreendida como ferramenta teórica, permitindo aos estudantes a assimilação de uma ciência específica e licenciada para explicar a realidade social. Assim, o recurso à cientificidade embute um espaço de legitimidade, conforme mencionado anteriormente, priorizando-se a compreensão de um amplo conjunto de teorias das Ciências Sociais. Desse modo, houve uma preponderância e relevo do campo da Sociologia em detrimento da Antropologia e Ciência Política.

Em relação ao pensamento social brasileiro presente nos manuais, pode-se verificar que houve maior destaque em algumas obras do PNLD de 2015, mas ainda se observou uma menor presença destes teóricos nas discussões dos capítulos. A partir da identificação de autores no Anexo V, pode-se dimensionar, a partir da contagem de referências, uma amostragem¹⁶². Dessa forma, conforme critérios para o levantamento, o repertório apresentou nos livros a seguinte quantidade de menções a autores da ciência social no Brasil: *Sociologia para o Ensino Médio* (PNLD 2012): **13**; *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (PNLD 2012): **23** e (PNLD 2015): **24**; *Sociologia Hoje*: **33**;

¹⁶² A partir das sugestões presentes no artigo de Meucci (2014), o levantamento considerou os autores citados nos livros didáticos – não somente os do pensamento social brasileiro – por sua citação no corpo do texto dos capítulos, sínteses de trajetória, conceitual e/ou biografia, por fragmentos presentes em textos complementares ou destacados em boxes, destaques ou outras seções dos manuais. Procurou-se atentar não somente para o número de vezes em que teóricos foram citados e assim, considerou-se apenas um registro para cada um, já que no capítulo 4 fez-se uma descrição mais pormenorizada de todas as obras.

Sociologia: 20; *Sociologia para jovens do século XXI: 34* e *Sociologia em movimento: 34*. Considerou-se importante levantar as amostragens, na medida em que a Sociologia Brasileira ainda é um desafio e lacuna curricular nos manuais didáticos e também na avaliação do ENEM, traço a ser discutido no tópico seguinte.

Pode-se assinalar que os livros didáticos apontam uma visão bem similar sobre o que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, isto é, quais são os conteúdos que importam para a aprendizagem e podem ser considerados legítimos no processo de aprendizagem. Há convergência de conceitos, teorias e temas considerados fundamentais ou relevantes para a disciplina. Uma confluência de temas como cidadania; movimentos sociais; consumo; direitos; violência; preconceito; discriminação; questão racial; industrialização; meios de comunicação de massa; família; gênero e globalização foram acionados, tanto quanto de conceitos essenciais para o aprendizado tais como fato social; ação social; classe social; imaginação sociológica; instituição; indivíduo; sociedade; ideologia; trabalho; raça; tipo ideal; dominação; *habitus*; Estado; cultura; democracia racial; democracia e miscigenação. Reforça-se assim uma aprendizagem conceitual, temática e teórica com categorias consideradas consensuais. Esta visão, segundo se ressaltou, não se distanciou dos cursos de bacharelado, com um conjunto amplo e extenso de temas abrangendo as três Ciências Sociais.

De acordo com o suporte da teoria de Bernstein (1996), o modelo curricular apresentado pelos livros didáticos de Sociologia tangencia aquilo que o autor denominou de currículo tipo coleção. Demarcado por forte classificação, alto grau de isolamento e portador de vozes e identidades específicas, este currículo é responsável por delinear os limites entre as disciplinas, pois, as proposições para o estudo das Ciências Sociais diferenciam-se e isolam-se de outras áreas de conhecimento e a disciplina de Sociologia é tratada de forma científica, singular e particular no universo escolar.

Existe nos manuais uma espécie de “leitura autorizada” de autores, obras e conceitos que compõem o que se convencionou como conteúdos clássicos e o tratamento de determinadas temáticas consideradas primordiais ou significativas para o aprendizado das Ciências Sociais (SARANDY, 2004; 2011).

Isto pode ser notado quando muitos manuais apontam os termos “fato social”, “ação social” e “classe social” como relacionados à introdução à Sociologia, ou à compreensão da relação entre o indivíduo e sociedade, destacando os autores clássicos e diferenciando-os em suas proposições. Outro exemplo também pode ser a abordagem sobre o mundo do trabalho e a visão a respeito do sistema capitalista invocando-se a visão de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim - a tríade clássica - acerca do fenômeno. Dessa maneira, também se vincula determinados autores e temas a certas hierarquias e formas de organização para a apresentação ao estudante da escola média.

Ao se elucidarem os textos curriculares propostos pelos livros didáticos é possível apreender, conforme salienta Santos (2012, p. 54), a visibilidade e invisibilidade de determinadas categorias das Ciências Sociais. As análises demonstraram a grande visibilidade dos temas, conceitos e teorias destacados, mas sobretudo, a invisibilidade parcial ou total de outros. Destacam-se como conteúdos e categorias alijadas das obras aquelas relativas ao mundo rural e às teorias ligadas à Sociologia Rural - as populações indígenas e rurais e as questões que permeiam este universo – que tiveram espaço diminuto nas obras e quando aparecem, estão ligados timidamente aos estudos antropológicos, priorizando-se a clássica divisão entre sociedades simples e complexas.

Temas ligados à educação, meio ambiente, ecologia, juventude ainda requerem maior espaço nos manuais didáticos. Gênero e sexualidade merecem maior atenção dos estudos sociológicos conforme assinalado. Segundo Bernstein (1996) os sentidos atribuídos aos discursos e diversos textos educacionais tem a ver com sua voz e, algumas são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Assim a visibilidade e invisibilidade das categorias curriculares e sua legitimidade para o ensino e aprendizado são produtos, tanto do que se ouve, quanto do que é silenciado dos currículos escolares.

Ainda assim, conforme as análises e interpretações pormenorizadas das obras no capítulo 4, dificilmente pode-se afirmar que os manuais dão tratamento idêntico aos temas, teorias e conceitos destacados, já que estes se apresentam como textos curriculares recontextualizados e realocados para a utilização na escola média. De acordo com Bernstein (1996), os diferentes agentes envolvidos nas novas proposituras curriculares adaptaram os conteúdos e conhecimentos que foram traduzidos para o campo da recontextualização pedagógica, deslocando-se de seu local de origem, isto é,

o campo da contextualização (Universidades e Centros de formação de Cientistas Sociais) e da recontextualização oficial (Ministério da Educação e legislação curricular).

Assim, para exemplificar, o tema da Globalização em alguns manuais tem maior conotação de intersecção com a área de Geografia, acionando autores como Milton Santos e David Harvey, enquanto outros apontaram o fenômeno como um processo ligado à nova fase do capitalismo neoliberal, associando-o a características econômicas e do processo de intensificação de desigualdades. Já outros manuais exploraram o tema a partir da sua perspectiva cultural, pós-moderna ou associada ao meio ambiente e à ecologia.

Os manuais didáticos, como produções textuais típicas e particulares de um discurso pedagógico sociológico (BERNSTEIN, 1996), vão disputar espaço de influência na configuração de um currículo para a disciplina e, neste sentido, pode-se apontar para um enriquecimento deste discurso, na medida em que as Ciências Sociais recontextualizadas são polifônicas e apresentaram nas obras, diferenciadas vertentes analíticas temáticas, teóricas e conceituais da área.

Usualmente, pôde-se observar nos livros investigados o esforço de definir uma incumbência/missão para a Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio, em geral destinada a promover a cidadania, consciência e formação crítica aliada ao caráter e potencial de transformação da sociedade pelo protagonismo discente. No início do século XX, os compêndios traziam em seu bojo a ideia de interpretar e desvendar o país, no sentido de expandir a civilidade, o progresso, a moral de acordo com destaque do estudo de Meucci (2000).

Na atualidade, as obras didáticas não perderam essa vocação, porém, ela é aparentemente apresentada de forma mais sutil e acanhada, com objetivos menos pretensiosos e também ressignificados na atualidade (SARANDY, 2004). Os manuais enfatizam como objetivos fundamentais da Sociologia na escola média, além da formação para a criticidade e cidadania, o desenvolvimento dos processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos e da realidade social, buscando o desenvolvimento de uma “imaginação sociológica” no sentido empregado por Charles Wright Mills. Nota-se que este empenho nos manuais, em postular o exercício da cidadania nem sempre vem seguido de um esforço em demonstrar, do ponto de vista

prático e cotidiano, os processos de decisão nos níveis municipal, federal ou estadual, por exemplo.

Nessa perspectiva, o conhecimento disciplinar da Sociologia nas obras, ainda parece oscilar entre o desenvolvimento de um nível de compreensão da realidade social de forma mais elaborada, cientificamente refinado e da formação de mentalidades que possam propor mudanças sociais para além do espaço escolar.

6.2.2 ENEM e o protagonismo da tematização sociológica: indagações sobre a proposta de universalização curricular

No capítulo 5 ampliou-se a análise e interpretação dos itens do ENEM enquanto propositor curricular e transmissor de conteúdos para a disciplina de Sociologia. Verificou-se que o exame sublinha especialmente temas que são associados à percepção das habilidades e competências dos estudantes descritas em sua Matriz de Referência configurando-se como um norte definidor de currículos. A prova é pensada num sentido integrador entre as disciplinas das áreas de conhecimento e, dessa forma, os conteúdos transitam não somente numa área específica, mas interligando-as. No entanto, as questões da prova mobilizam também a lógica disciplinar, mesmo que, conforme demonstrado, esta fique em segundo plano.

Assim, o corpo curricular do ENEM apresentou os seguintes temas que perpassaram pelos conhecimentos sociológicos: movimentos sociais; cidadania; direitos; direitos humanos; patrimônio cultural; violência; globalização; socialização; família; Revolução Industrial; Revolução Francesa; meio ambiente; indivíduo; sociedade; identidade; participação; transformações sociais; gênero; sexualidade; desigualdades; relações étnico-raciais; comunicação; estratificação; alteridade; tecnologia; eleições; voto e etnocentrismo. A cobrança de conceitos em menor escala contemplou as discussões sobre: cultura; trabalho; política; poder; Estado; classes sociais; capitalismo; indústria cultural; ideologia; racionalidade e dominação. Referenciais teóricos, de forma tímida, compuseram a alusão à sociologia compreensiva, materialismo histórico e esparsas menções ao pensamento social brasileiro, espalhando-se em geral sobre temáticas relacionadas ao país.

Segundo se apontou, quando apresentado o desenho programático para a disciplina de Sociologia a partir dos itens cobrados no ENEM, observou-se que o exame indicou principalmente um conjunto de temas considerados essenciais para a disciplina, com menor precisão conceitual e teórica – currículo em essência presente nos manuais didáticos analisados na pesquisa.

Dessa maneira, é importante consignar que o ENEM, mesmo atuando curricularmente junto aos conhecimentos sociológicos, estes se integravam às disciplinas de História, Geografia e Filosofia. Nesse sentido, configurou-se o que Bernstein (1996) nomeou de currículo de tipo integrado, isto é, um modelo demarcado pela fraca classificação, onde os limites disciplinares não são patentes, pois, o objetivo é justamente não assinalar a especificidade das matérias escolares.

Os saberes e sua organização foram regionalizados na disciplina de Sociologia, consoante ao aporte empírico de investigação: as edições do exame de 2009 a 2015. A regionalização constitui com dois ou mais discursos pedagógicos, um novo discurso recontextualizado em forma de áreas conjuntas de conhecimento. No caso do ENEM, as Ciências Sociais estiveram atreladas à área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Meucci e Bezerra (2014, p. 96), o ENEM “(...) reforça o papel da sociologia, inclusive representando-a como uma espécie de ciência integradora, capaz de articular, em particular, conhecimentos da história e geografia”.

É interessante mencionar que, das obras didáticas analisadas nessa pesquisa, somente as duas edições do manual de Tomazi, *Sociologia para o Ensino Médio* (PNLD 2012 e 2015) e *Sociologia Hoje* (PNLD 2015) não utilizaram questões do ENEM em suas seções dedicadas a exercícios, revisão e tomada do aprendizado dos capítulos. Isto demonstra que, de certa maneira, o exame foi importante balizador no dimensionamento da apreensão dos conhecimentos sociológicos abordados nos compêndios escolares dos últimos PNLD para a disciplina. Inclusive o manual *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*, se utilizou dos temas de redação do exame para explorar os conteúdos trabalhados.

Pode-se afirmar que o ENEM coaduna, juntamente com os livros didáticos, espaço de influência no discurso pedagógico que, do ponto de vista curricular, segundo Bernstein (1996) pode enriquecê-lo ou empobrecê-lo. Demonstrou-se que os livros didáticos apresentam, pela quantidade expressiva de conceitos, temas e teorias das

Ciências Sociais, certo inchaço curricular. No entanto, quando se observa o formato, intenções e reconfigurações de textos curriculares expostos no ENEM, o mesmo pode indicar certo empobrecimento, aligeiramento ou mesmo um viés de estreitamento curricular, já que a própria Matriz de Referência e os Objetos do Conhecimento indicados limitam e restringem os conteúdos a serem cobrados nas questões, apresentando um formato curricular homogêneo. Assim, o texto curricular de acordo com a acepção do autor, apresenta-se como produção característica, específica e particular do discurso pedagógico sociológico recontextualizado no campo oficial destinado ao sistema de avaliação nacional.

O ENEM, nesse sentido, não inova as trilhas da Sociologia na educação básica, no entanto retrata uma forma de texto recontextualizado que designa um currículo dominante, vinculado ao *campo* de lutas e embates da esfera oficial e seus agentes por espaço, produto de uma prática e representação pedagógica escrita na dimensão avaliativa (BOURDIEU, 1996; 2001). A acepção da disciplina está, no geral, vinculada a temáticas consideradas legítimas e habilidade de leitura discente, no entanto, aciona um universo significativo e relevante de conteúdos a partir de suas questões.

Pode-se apurar que a presença da Sociologia no ENEM foi ganhando corpo e robustez com o decorrer dos anos desde a sua tímida introdução em 2009 até 2015, quando a disciplina sai da prova maior que entrou. Ainda, conforme se apurou, as redações e temas cobrados têm forte amparo em categorias das Ciências Sociais, que podem, dentre outras disciplinas da escola média, mediar a solução dos problemas de ordem nacional impetrado aos estudantes na confecção do texto dissertativo-argumentativo.

Cabe questionar o poder de impacto deste modelo curricular nas escolas brasileiras na medida em que avaliações como as do ENEM nos permite problematizar, se se estuda para passar na prova ou para a apreensão de seus pressupostos básicos a serem assimilados e compreendidos no Ensino Médio. Ainda, enquanto exame nacional e único aplicado para todo o país, o ENEM indica o problema do que perguntar em seus itens, levando-se em consideração a diversidade das regiões brasileiras e suas particularidades.

Considerações Finais: uma base comum para a Sociologia no Ensino Médio e seus desafios

“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)

A proposta desse trabalho foi a investigação das reconfigurações e imbricações curriculares para a disciplina de Sociologia, estas, pressupostas nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal aparato empírico foi tomado como uma nova corporificação e conjunto de conteúdos a serem apreendidos no contexto de retorno dos saberes sociológicos aos bancos escolares desde 2008.

Para tal empreitada resgatou-se inicialmente o histórico do ensino de Sociologia na educação básica, com destaque para sua trajetória intermitente e, nesse sentido, salientou-se as disputas entre os *campos* acadêmico e escolar, assentados no referencial metodológico de Pierre Bourdieu (1992 e 2001). Levando em conta o itinerário descontínuo ao longo da história da educação no Brasil e sua relação com o atual contexto de obrigatoriedade, tanto da Sociologia, quanto da Filosofia, compreendeu-se que o resgate e o impacto das inclusões e exclusões dos currículos do país respaldaram a discussão empreendida e os caminhos trilhados pela pesquisa.

Posteriormente, deu-se espaço à discussão curricular conforme os preceitos teóricos de Bernstein (1996) e julgou-se importante delinear o cenário da Sociologia proposto pela documentação oficial (PCNEM, PCN+, OCEM e Editais do PNLD) para a visualização das realocações e ressignificações que sofreram os textos curriculares propostos para a disciplina. Apreendeu-se que as produções curriculares oficiais trouxeram em seu bojo diferentes projetos políticos e ideológicos em contenda nas políticas curriculares. Os agentes participantes e atuantes em sua formulação inseriram-se em processos de disputa de forças, jogos de poder e conflitos típicos do *campo*. Ainda, os desenhos sugestivos de conteúdos delineados para a disciplina foram percebidos, ressignificados e recontextualizados nos livros didáticos, itens do ENEM e também em suas propostas de redação, demonstrando haver convergências.

Após examinar a documentação legal, os livros didáticos do PNLD de 2012 e 2015 foram tomados enquanto ferramentas e guias de conteúdos das Ciências Sociais,

refocalizados e reinterpretados pelo campo pedagógico (não-oficial). O currículo disposto nos manuais assentou-se no modelo de tipo coleção, com forte classificação e demarcação disciplinar sendo, dessa maneira, notadamente bacharelescos e com forte ênfase teórico-conceitual. Retomou-se a ideia da disputa entre os *campos* acadêmico/escolar e da concentração da produção de didáticos nas mãos de especialistas e professores universitários, em detrimento de docentes da educação básica. O âmbito dos manuais denotou forte correlação de forças entre os *campos* em diferenciadas tangentes, dentre as principais: atores, editoras e mercado.

A última seção analítica deu conta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visualizado no campo da recontextualização oficial e de caráter avaliativo das políticas públicas nacionais. Ao contrário dos manuais didáticos estudados, os itens e redações do ENEM designaram primazia temática dos conhecimentos sociológicos, assegurando currículos de tipo integrado, com fraca classificação e o reforço da regionalização dos saberes, este elencado a partir das áreas do conhecimento e não especificamente disciplinares, uma vez que o foco do exame é a apreensão das habilidades e competências de forma contextualizada e interdisciplinar. Destacou-se a possibilidade de estreitamento curricular que o exame apresenta, prescrevendo o que deve ser ensinado e direcionando o ensino, induzindo-o à homogeneização.

Embora se tratando de diferentes tipos de referência para a percepção de programas de conteúdos das Ciências Sociais, de um lado, o conjunto de manuais didáticos de Sociologia e, de outro, o sistema avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos coadunaram aspectos curriculares e dimensionaram uma rotinização curricular que apontou para uma base nacional comum. Com isso, o esforço da pesquisa concentrou-se em apurar não somente os currículos e propostas sugeridas, mas a forma como se deram sua construção, os agentes e atores envolvidos, as circunstâncias de sua realização.

Cada um dos suportes empíricos de trabalho demonstrou diferentes facetas e especificidades para as Ciências Sociais no contexto escolar, no entanto, solidificaram programaticamente a proposição de desenhos curriculares. As mensagens materializadas no texto curricular presente nos livros didáticos e nos itens do ENEM fizeram parte de um processo discursivo possuidor de singularidades e sucessivas recontextualizações, caracterizando um código sociológico, sendo assim a materialização de relações sociais

específicas (BERSNTEIN, 1996) desta fase contemporânea de reintrodução da disciplina no Ensino Médio.

Apontou-se que os livros didáticos e o ENEM perfizeram a ressignificação das sugestões de conteúdos e categorias das Ciências Sociais presentes nos mesmos, observando-se mais convergências e diálogos, em relação à documentação oficial (PCNEM, PCN+ e OCEM) que legisla e propõe parâmetros e orientações sobre o que deve pautar o aprender a disciplina, do que divergências.

Assim, demonstrou-se que currículo faz parte de um processo de arbitragem social e, com isso, decorreu da ação política de seus agentes e atores, motivados por diferenciadas formas de disputas, conflitos e interesses relativos ao *campo* (BOURDIEU 1996; 2001) acerca da legitimação do saber a ser constituído na escola. Tensões, conflitos e acordos, tanto nos campos recontextualizadores pedagógicos oficiais e não-oficiais implicaram considerar as relações entre esses *campos* como constantes processos de constituição de políticas curriculares. Assim, o material aqui investigado foi compreendido enquanto produto histórico e politicamente produzido nos meandros dos campos da recontextualização oficial (ENEM) e pedagógica (livros didáticos). Além disso, o currículo foi observado como mola propulsora das políticas educacionais dos últimos anos e assim, percebidos e investigados a partir de suas facetas e natureza política.

O trabalho demonstrou sua relevância pelo número reduzido de pesquisas que se debruçaram sobre fontes contemporâneas que sugerem um currículo para a disciplina de Sociologia e, assim, apontou caminhos e sugestões programáticas que operaram e operam ao mesmo tempo, porém, em diferentes dimensões: a dos livros e das avaliações nacionais. Trata-se de dois modelos de discursos pedagógicos com origens diferenciadas, mas que ordenaram currículos híbridos e deram espaço a novos grupos disputando esse espaço. Com isso, validaram-se distintos processos de produção discursiva presentes no material empírico analisado. É importante lembrar que livros didáticos, propostas curriculares oficiais e a avaliação tornam-se uma tríade que está presente na realidade escolar.

Os recortes curriculares propostos, no entanto, não devem ser tomados em substituição à finalidade de produzir, nos estudantes a compreensão e forma de raciocínio e cognição própria às Ciências Sociais. Assim, os modelos curriculares

sugeridos são importantes enquanto ferramentas e meios e não fins em si mesmos. Além do conhecimento das categorias das Ciências Sociais, é fundamental mobilizar a articulação de sentidos e a tradução do mundo ao redor e da vida cotidiana a fim de criar sentidos e a imaginação sociológica.

Assim, compreendem-se as limitações, desafios e riscos de desenvolver pesquisas com análise de material extenso e diversificado. O esforço empreendido no trabalho deve, em futuras pesquisas, possibilitar o olhar e observação das condições reais em que a Sociologia é praticada no chão da escola. Por isso, é significativo ampliar os estudos sobre o currículo real que tem sido executado por docentes da escola média, que, muitas vezes se choca ou diverge daquilo que se entende ser o currículo oficial. Ainda se sabe pouco sobre o que acontece nos “Ensinos Médios” do país e desconhecem-se os currículos em ação.

Também é salutar que estudos futuros possam analisar e interpretar de maneira mais profusa os manuais didáticos não aprovados no PNLD e tantos outros que são confeccionados país a fora, dando uma visão global do atual momento de produção de materiais didáticos para a Sociologia.

Nesse sentido, considerando as dificuldades e problemas relativos à produção de livros didáticos no país, seus conteúdos devem ser repensados a partir de novas abordagens e didáticas, bem como a mera nomeação e descrição sistemática de fenômenos e teorias e a questão que envolve as três Ciências Sociais, onde Ciência Política e Antropologia ainda são pouco aproveitadas. Muitas obras, por exemplo, sugerem o respeito à diversidade e pluralidade, sem propor atividades culturais que explorem a faceta dos trabalhos etnográficos.

Além disso, de acordo com Correia Lima (2012) a prática docente também aponta que o livro didático é coadjuvante ou mesmo esquecido enquanto suporte nas salas de aula. A dimensão, alcance, problemas e distribuição dos mesmos, é uma realidade, apesar da amplidão, gastos e proporção do PNLD. Ainda é importante lembrar que mesmo fazendo parte da realidade escolar e de programa de amplo alcance, a centralidade do livro é reverberada na contemporaneidade com a presença de outros canais de aprendizagem.

Não se pode esquecer que currículos embutem valores e interesses considerados legítimos e relevantes para o espaço escolar e os materiais aqui estudados não fugiram à regra. Assim sendo, esta tese procurou não de forma definitiva, mas como um caminho, perspectiva ou mesmo uma voz em meio a tantas outras, compreender esta complexa arena que são os currículos ou, como intitula Bernstein (1996) textos, num sentido tanto literal quanto ampliado. Com isso, ele designa práticas pedagógicas dominantes, mas também qualquer representação pedagógica, aqui, simbolizadas pelos livros didáticos de Sociologia e pelo ENEM.

Nesse sentido, as tarefas e questões em torno da Sociologia escolar, são muitas, e esta pesquisa procurou demonstrar que o currículo da disciplina apresenta uma base curricular nacional e caminhos sugestivos para o trabalho em sala de aula.

Contudo, ao se concluir esta tese, a Sociologia encontra-se no centro de uma discussão política que, no cenário pós-impeachment, revisita os desafios, problemas e panoramas vivenciados pelos cientistas sociais em relação à escola pública, delineando mais um novo episódio: a aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996 e cria o “Novo Ensino Médio” brasileiro. Produto da Medida Provisória nº 746 apresentada em 22 de setembro de 2016 pelo presidente da República Michel Temer.

A Lei, para além da desconstrução desta esfera de ensino, indica caminho pouco democrático para discutir as diretrizes e bases da educação nacional e denota para a disciplina de Sociologia em seu artigo 35-A: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Aponta-se itinerário semelhante ao trilhado pelos legisladores dos anos 1990 onde “estudos e práticas” aproximam-se, mais uma vez, do discurso da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e diluição dos conhecimentos e temas das Ciências Sociais em outras disciplinas. Noutras palavras, o capítulo 2 desta tese será reescrito por novas pesquisas na área e pela realidade escolar do Ensino Médio a ser reconfigurada.

Referências bibliográficas

ALVES, Irene de Barcelos. **Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2010**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011 (Dissertação de Mestrado).

ALVES, Eva. Maria. S.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 12, 2006. p. 31-51.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. As definições, funções, sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996: disputas para além da emancipação e competências. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2014 (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais).

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011b.

ARAÚJO, Silvia Maria de, BRIDI, Maria Aparecida e MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2013.

ARENDRT, Hannah. A crise da educação. In: ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13, 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2007. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=171 Acesso em 23/10/2011.

BARBOSA, Nara Lima Mascarenhas e MARTINS, Rogéria. A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. **Em Tese**, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. p. 124-152.

BASTOS, E. R. Pensamento social da escola sociológica paulista. In: MICELI, S. (Org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)**, São Paulo: Sumaré, 2002.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003, p. 75-110.

BIRMAN, P; BOMENY, H. M. B. As Ciências Sociais no Brasil. In: BIRMAN, P; BOMENY, H. M. B. (Orgs.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Damará, 1991. Introdução.

BOMENY, Helena e FREIRE-MEDEIROS, Bianca (Coords). **Tempos Modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: FGV: Editora do Brasil, 2010.

_____. **Tempos Modernos, tempos de Sociologia**. São Paulo: FGV: Editora do Brasil, 2013b.

BON, Luiz Felipe Guimarães. Tramas discursivas nos manuais didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2012: um olhar a partir dos referenciais da análise do discurso. **IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**, 17 a 19 de julho de 2015, São Leopoldo – RS, p. 01-21.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. A Gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 59-73.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____ e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, v. 18, 2006, p. 271-301.

CANTARELLI, Juliana Mezomo. Nas entrelinhas de um veto: Uma análise da disciplina de Sociologia no governo Fernando Henrique Cardoso. In: MIRHAN, Lejeune. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

CAREGNATO, Célia Elizabete e CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014, p. 39-57.

CARMO, Helen Cristina do, CORREA, Licínia Maria. O Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Licínia, ALVES, Maria Zenaide e MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: Carvalho, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

_____. Histórico da luta pela Obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no Brasil. In: MIRHAN, Lejeune. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**, v. 39, n.1, jan./mar. 2014, p. 59-80.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A formação do autor do livro didático no PNLD. **IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_12_05_2141-6936-1-PB.pdf Acesso em 01/03/2016.

CASÃO, Carolina Dias Cunha e QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através das PCNEM e das OCNEM. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007, p. 225-238.

CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004. p. 213-231.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no Ensino Médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2, Setembro de 2011 a Março de 2012. p. 172-185.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria& Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CORREIA LIMA, Alexandre Jerônimo. **Teorias e métodos em pesquisas sobre o ensino de Sociologia**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012. Dissertação de Mestrado.

CORSO, Angela Maria e SOARES, Solange Toldo. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf Acesso em 23/06/2016.

CUNHA, André Victor e NETO, José Batista. Os conteúdos e as competências requeridos pela disciplina de História nos vestibulares das universidades federais de Pernambuco. Disponível em: <file:///C:/Users/Rog%C3%A9rio/Downloads/4510-15329-1-PB.pdf> Acesso em 29/11/2015.

DIAS, Rosanne Evangelista e ABREU, Rozana Gomes de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, mai/ago. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Montesquieu e Rousseau: pioneiros da Sociologia**. São Paulo: Madras, 2008.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

ERAS, Lígia Wilhelms. Nas trilhas dos livros e coletâneas: um ensaio bibliográfico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, Vol. 14, nº 31, Set./Dez. de 2015, p. 283-292.

FEIJÓ, Fernanda. **A Sociologia Contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2012. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

_____. Breve Histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, v.13, n. 01, jan./jun. 2012, p. 133-153.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.

_____. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

_____. A sociologia como afirmação. In: Barreira, César (Org.). In: **A Sociologia no Tempo: memória, imaginação e utopia**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Relação escola e universidade: a Sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, César Augusto de (org.); FERREIRA, Eduardo Carvalho [et al]. **A Sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: UEL, 2010.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo e OLIVEIRA, Amúrabí Pereira de. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human na Social Sciences**. Maringá, v. 37, n. 1, Jan.-June, 2015, p. 31-39.

FONTES, Bárbara de Souza. A Antropologia na Educação Básica: uma análise dos livros didáticos. **IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**, 17 a 19 de julho de 2015, São Leopoldo – RS, p. 01-17.

FRAGA, Alexandre Barbosa e MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. **3º ENSOC (Encontro Estadual de Ensino de Sociologia)**. 28, 29 e 30 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT4.2.2.pdf> Acesso em 17/07/2015.

_____. Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. **XVI Congresso Brasileiro de Sociologia**. 10 a 13 de setembro de 2013, Salvador (BA).

_____. Sociologia no ENEM: uma análise crítica. **Revista Sociologia**, nº. 46, 2013b.

_____. A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015a.

_____. A Sociologia na Redação do ENEM. **Revista Sociologia**, nº. 57, 2015b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à Educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, jul./dez. 2008, p. 239-255.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Caderno Cedes**, Campinas, Vol. 25, nº 67, Set./dez. 2005, p. 365-377.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai/ago. 2007. p.241-252.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)**. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre os anos de 1925 e 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio D. Pedro II. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007, p. 11-30.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: experiências da prática da disciplina. In: Carvalho, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004a.

_____. Sociologia no Vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: Carvalho, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004b.

_____. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n.1, jan./jun., 2012, p. 81-92.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Notas críticas sobre as Orientações curriculares nacionais para a Sociologia no ensino médio. **Cronos**, v. 8, n. 2, 2007, p. 10-20.

HANDFAS, Anita. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

_____ e MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril de 2000, p. 159-170.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República. Do governo Collor ao de Lula. **Êxitus**. Volume 01, nº. 01, pp. 119-127, Jul./Dez. 2011.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007, p. 113-130.

_____. Desafios do Ensino de Sociologia em tempos de crise social. In: VIEIRA, José Glebson e CUNHA, Lidianne Alves (Orgs.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio**. Mossoró: UERN, 2014.

JÚNIOR, Paulo Roberto Vieira; GOES, Flávia Temponi; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reflexões no campo do Currículo: A proposta curricular como instrumento da política curricular integrada a uma política educacional. **Espaço do Currículo**, v. 7, n.2, maio a agosto de 2014, p. 291-296.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011, p. 752-769.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril de 2000, p. 15-40.

LARAIA, Roque de Barros. Ensino de Ciências Sociais, Hoje. In: BIRMAN, P; BOMENY, H. M. B. (Orgs.). **As Assim Chamadas Ciências Sociais – Formação do Cientista Social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ: Relume-Damará, 1991.

LENNERT, Ana Lúcia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita e LEODORO, Silvana Aparecida Pires. **A disciplina de Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo Possível**. Universidade de São Paulo (USP), 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, nº. 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004.

_____. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, Jul/Dez 2005, p.50-64.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth, (orgs.) **Políticas curriculares em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 126-158.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006b, p. 33-52.

_____. Alice Casemiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: CD-Rom: Trajetórias e processos de ensinar a aprender: **XIV ENDIPE**, Porto Alegre, 2008, p. 59-78.

_____ e LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, abr., 2010, p. 89-110.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. Universidade de Brasília (UnB), 2016. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

_____; MONTEZ, Gabriela; GESTEIRA, Beatriz. Currículos em mudança: a prática de ensino de Sociologia no Rio de Janeiro. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n.1, 1987, p. 115-142.

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010, p. 31-54.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. A implantação da Sociologia pela via legislativa. In: MIRHAN, Lejeune. **Sociologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

MELO, Savana Diniz Gomes. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. **29ª Reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromisso**. Caxambú: Minas Gerais, 2006.

MELO, Márcio Silva de e SILVA, Vinícius Gabriel da. Reconstituindo o processo de escolha do livro didático de Sociologia no Estado da Paraíba. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Os livros didáticos nas políticas curriculares para o Ensino Médio. **28ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG. 16 a 19 de outubro de 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=148>. Acesso em 16/09/2012.

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

_____. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**. São Paulo. Ano 6, nº. 10. 1º. Sem. 2001.

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

_____. Entrevista. **Revista Café com Sociologia**, Vol. 2, nº 1. Abril de 2013. p.84-90.

_____. Notas sobre o Pensamento Social Brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, nº 3, jan/jun. 2014a, p. 209-232.

_____ e BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014b, p. 87-101.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: Miceli, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, Volume 1, São Paulo: Vértice / Revista dos Tribunais / Idesp, 1989.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 49, pp. 39-58, jan-abr. 2012.

MORAES, Amaury César. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 50-52, abr. 1999.

_____. Variações sobre o mesmo tema: a presença da Sociologia no ensino médio. **O Diretor Udemo**, São Paulo, p. 17, set., 2002.

_____. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, S. Paulo, 1 (1): p. 71-79. Abril, 2003.

_____; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. Análise crítica das DCN e PCN. In: **Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004a.

_____. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004b.

_____. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007a, p. 239-248.

_____. O que temos de aprender para ensinar Ciências Sociais? **Revista Cronos**. Natal, v. 8, nº. 2. p. 395-402. Jul / Dez. 2007b.

_____. Introdução. In: **Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, 2011, p. 359-382.

_____. Propostas curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa (Org.). **Dilemas e Perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012, p. 121-134.

_____. Desafios do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: VIEIRA, José Glebson e CUNHA, Lidiane Alves (Orgs.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio**. Mossoró: UERN, 2014.

_____; TAKAGI, Cassiana. O que as Propostas Curriculares Oficiais de Sociologia do Estado de São Paulo dizem aos professores? Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Cassiana%20Temi%20Propostas%20Curriculares.pdf> Acesso em 08/11/2014.

_____. e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca, Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia. In: **Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012. (Dissertação de Mestrado).

MOURA, João Henrique Cândido, IGLESIAS, Jacqueline Oliveira Vieira e ROSA, Maria Inês Petrucci. O Discurso da Integração Curricular nas provas do ENEM: a interface entre a Biologia e a Química. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

NEVES, Ana Beatriz Maia. Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Propostas para o Ensino de Sociologia na Educação Básica: o caso brasileiro. **VII Congresso Português de Sociologia**, Universidade do Porto – Faculdade de Letras – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Anais eletrônicos..., 19 a 22 de junho de 2012.

_____. **Sociologia do Ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Educação).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, apud GHIRALDELLI Junior. **História da educação**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, p. 54-78, 1994.

OLIVEIRA, Amurábi. O Ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF, v. 11, n1. Jan/junh. 2016, p. 01- 14.

_____. Um balanço sobre o campo de ensino de sociologia no Brasil. **Em Tese**, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. p. 06-16.

_____. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, Maio a agosto de 2013a. p. 355-366.

_____. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, July-Dec., 2013b. p. 179-189.

_____. Sentidos e dilemas do Ensino de Sociologia: um olhar Sociológico. **Revista Inter-legere**, número 09, Jul/Dez, 2011, p. 25-39.

_____ e SILVA, Camila Ferreira da. A Sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. **RBCS**, Vol. 31, nº 91, junho de 2016, p. 01-15.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de e COSTA, Ricardo César Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PACHECO FILHO, Clóvis. **Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e seu ensino no Brasil**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 1994. Dissertação de mestrado.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cassia P.; DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth, (orgs.) **Políticas curriculares em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 241-269.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZENZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRADO, Gregório Antônio Fominski. A institucionalização e a legitimação da Sociologia na Educação Básica: construindo estratégias a partir da Sociologia do Currículo e da disciplina. **Revista Eletrônica Pró-Docência**. UEL. Edição nº 2, Vol. 1, jul-dez, 2012. p. 1-19.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário (1890-1920)**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 1973. (Tese de Doutorado).

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios da organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. **Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 771-788.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf Acesso em 05/04/2015.

RENÓ, Igor José de Machado, AMORIM, Henrique e BARROS Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007, p. 177-194.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, UFRJ, 2013. (Tese de Doutorado).

_____. Um estudo sobre o ENEM e o currículo de Geografia no Ensino Médio. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez.. 2014, p. 21-32.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, ed. Vozes, 1983.

RÖWER, Joana Elisa. Tendências curriculares da Sociologia no Ensino Médio. **X ANPED SUL**, Florianópolis – SC, outubro de 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, nº. 40, pp. 195-205, abr./jun., 2011.

_____. Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no contexto da prática. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2618_texto.pdf Acesso em 28/09/2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003, p. 15-49.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Universidade de Brasília (UnB), 2002, Dissertação de Mestrado.

_____. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

_____. Diretrizes curriculares Estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan/jun. 2012.

SANTOS, Shelley M. A. de. **A defesa da disciplina de Sociologia nas políticas para o Ensino Médio de 1996 a 2007**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. (Dissertação Mestrado em Educação).

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2004. Dissertação de Mestrado.

_____. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2004b.

_____. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, nº. 1, jan./jun. 2007. p. 67-94.

_____. Propostas Curriculares em Sociologia. **Revista Inter-Legere**, n. 9. Jul./Dez. 2011, p. 61-84.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um auto-retrato** (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

_____. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66 (153), 165-172, maio/agosto, 1985.

_____, BOMENY, Helena Maria Bousquet, e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SERRAZES, Karina Elizabeth. **A História do Brasil no currículo do ensino médio da rede estadual paulista: um estudo sobre as políticas e os discursos curriculares na disciplina escolar história**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016. (Tese de Doutorado em Educação Escolar).

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

SILVA, G. M. **Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: São Francisco, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**. Universidade de São Paulo (USP), 2006. Tese Doutorado.

_____. *et al.* O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**, 12, 2002, Curitiba. Resumo... Curitiba, 2002.

_____. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal – RN, n. 2, jul./dez. 2007, p. 403-427.

_____. O ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: históricos e perspectivas. In: **Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. A Interdisciplinaridade e o Ensino de Sociologia. In: VIEIRA, José Glebson e CUNHA, Lidiane Alves (Orgs.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de sociologia para o ensino médio**. Mossoró: UERN, 2014.

_____. Entrevista: O Ensino de Sociologia na Pesquisa acadêmica. **Revista Café com Sociologia**, Vol. 5, nº 2. Mai./Agos. 2016. P. 232-239.

_____; FERREIRA, Carolina Branco de Castro e PÊRA, Karina de Souza. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, César Augusto de (org.); FERREIRA, Eduardo Carvalho [et al]. **A Sociologia no ensino médio: uma experiência**. Londrina: UEL, 2010.

SILVA, Simone da Conceição. Uma análise sobre o currículo do Estado de São Paulo para o ensino médio. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista Teoria da História**, Universidade Federal do Goiás, ano 2, nº 5, junho de 2011, p. 177-197.

SOARES, Jeferson da Costa. A concepção de currículo de Sociologia em Delgado de Carvalho. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa (Org.). **Dilemas e Perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012, p.161-178.

SOLDAN, Tabata Larissa. A disciplina de Sociologia nos documentos oficiais. **Anais do V Seminário Nacional Sociologia & Política**. 14, 15 e 16 de maio de 2014, Curitiba – PR. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/24634_1397679587.pdf Acesso em 10/01/2015.

SOUZA, Agnes Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Volume 5, nº 1, 2014, p. 01-12.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de e MANGINELLI, Francieli. Currículo escolar e o ensino de Sociologia no Paraná. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SOUZA NETO, Manoel Moreira de, ALMEIDA, Rosemary de Oliveira e PESSOA, Márcio Kleber Moraes. 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, Vol. 14, Nº 31 - Set./Dez. de 2015.

TEIXEIRA, Rosana da Câmara. O currículo de Sociologia e a escolarização dos jovens. In: HANDFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa (orgs.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

TOMAZI, Nelson Dácio. Conversa sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), entrevistado por Ana Laudelina Ferreira. **Cronos**, v. 8, nº. 2, pp. 591-601, Natal, jul./dez. 2007.

_____. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2007.

TOMAZINI, Daniela Aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. Relatório de pesquisa. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Universidade de São Paulo (USP), 2013. Tese de Doutorado em Educação.

TRINDADE, Hégio. Ciências Sociais no Brasil em perspectiva: fundação, consolidação e institucionalização. In: Trindade, Hégio et al. **As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 73-177, 2006.

VÁRIOS autores. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

VICENTE, Daniel Vitor e SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Quadro nacional dos docentes de sociologia no ensino médio. **O público e o privado** – nº 24 – Julho/Dezembro de 2014, p. 69-80.

ZAMBON, Luciana Bagolin e TERRAZAN, Eduardo A. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de Educação Básica. **IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97> Acesso em 15/10/2014.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Documentos Curriculares para o Ensino Médio e a Agenda Política dos anos de 1990 no Brasil. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1124.pdf> Acesso em 10/01/2014.

_____; RAMOS, Tacita Ansanello. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio. **Horizontes**, v. 25, nº. 2, pp. 189-195. Campinas, jul./dez. 2007.

Fontes de pesquisa

BRASIL. **Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz)** Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. In: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, Maio/Ago 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em 15/09/2011.

_____. Lei n.º. 4.024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1961. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em 10/07/2010.

_____. Lei n.º. 5.692. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1971. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em 11/06/2011.

_____. Lei n.º. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em 12/07/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 ago. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 jan. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia e Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília, 2010.

_____. Ministério de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Documento Básico**, 2000.

_____. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Ministério da Educação, Brasília, 1999.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Conhecimentos de Sociologia. In: **Orientações Curriculares para o ensino médio. Ciências Humanas e Suas tecnologias**. Vol. 3. Ministério da Educação, Secretaria de educação básica. Brasília, 2006. p. 101-133. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 10/06/2009.

_____. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Ministério da educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article . Acesso em 10/01/2012.

_____. ENEM. **Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias** – anos 2009, 2010, 2010 (segunda aplicação), 2011,2012, 2013, 2014 e 2015.

_____. ENEM. **Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** – anos 2009, 2010, 2010 (segunda aplicação), 2011,2012, 2013, 2014 e 2015.

_____, Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 17/02/2017.

SÃO PAULO. **Indicação CEE/SP nº 62/2006**. Governo do estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/ind_CEE_62_2006.htm. Acesso em: 25/02/2010.

Edital PNLD 2012 Ensino Médio. Disponível em: file:///C:/Users/Rog%C3%A9rio/Downloads/edital_pnld_2012_consolidado.pdf Acesso em 14/01/2015.

Edital PNLD 2015 Ensino Médio. Disponível em: file:///C:/Users/Rog%C3%A9rio/Downloads/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013.pdf Acesso em 02/01/2015.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: sociologia: ensino médio.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011

Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

Proposta Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio> Acesso em 10/11/2015.

ANEXO I

Fichamentos Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Conteúdos Sociologia/Ciências Sociais acionados pelo exame (2009 a 2015)

Edição 2009 – Caderno Azul

Tema Redação 2009: O indivíduo frente à ética nacional

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
47	Sociologia	Patrimônio Histórico e cultural	Trecho de ELIAS. N. A sociedade de corte. Lisboa: Estampa, 1987.
48	Sociologia/História	Cultura/Práticas sociais/ Política	Enunciado a respeito da prática social do enterro para a compreensão da vida política das sociedades.
51	Sociologia/História	Movimentos sociais	Enunciado a respeito da mobilização da juventude pelo nazismo e fascismo.
53	Sociologia/História	Movimentos sociais	Trecho sobre o ano de 1968 retirado de Journal de la comune étudiante. Textes et documents. Paris: Seuil, 1969.
54	Sociologia	Cultura/Violência	Trecho sobre os índios Yanomami de ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).
56	Sociologia	Cidadania/Direitos	Enunciado sobre a democracia estado-unidense.
57	Sociologia	Política/Cidadania/ Opinião pública	Trecho de TOCQUEVILLE, A. Democracy in America. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., Great Books 44, 1990 (adaptado).
61	Sociologia/História	Política/Eleições/Poder/Estado	Trecho de CAMPOS,

			F. O Estado Nacional . Rio de Janeiro: José Olympio, 1940 (adaptado).
67	Sociologia	Mundo do Trabalho/Revolução Industrial/Modo de produção capitalista	Trecho de THOMPSON, E. P. The making of the english working class . Harmondsworth: Penguin Books, 1979 (adaptado).
69	Sociologia/História	Família/Socialização/Classes sociais	Trecho do romance de CARDOSO, L. Crônica da casa assassinada . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (adaptado).
72	Sociologia/Geografia	Globalização/Inovações tecnológicas	Trecho de MARICATO, E. Urbanismo e periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras . Retirado da internet.
79	Sociologia	Direitos Humanos/Cidadania	Trecho do Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo. Retirado da internet.
81	Sociologia/Geografia	Meio Ambiente/Sustentabilidade	Enunciado sobre os efeitos da atividade humana e a sustentabilidade como princípio orientador de ações e propostas.

Edição 2010 – Caderno Azul

Tema Redação 2010: O trabalho na construção da dignidade humana

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
10	Sociologia/História	Revolução Industrial/ Transformações sociais	Trecho de DEANE, P. A Revolução Industrial . Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (adaptado).
15	Sociologia/Geografia	Movimentos sociais/ Meio ambiente	Trecho de BACOCINA, D.; QUEIROZ, G.; BORGES, R. Fim do leilão, começo da confusão. IstoÉ

			Dinheiro , Ano 13, nº. 655, 28 abr. 2010 (adaptado).
17	Sociologia/Geografia	Cultura/Meio ambiente/Movimentos sociais	Trecho de RICARDO, B.; RICARDO, F. Povos indígenas do Brasil: 2001-2005 . São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006 (adaptado).
18	Sociologia	Cultura	Trecho de PROUS, A. O Brasil antes dos brasileiros . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
19	Sociologia/História	Cultura brasileira	Enunciado retirado da internet sobre os tropeiros e a sua influência na cultura, formação de vilarejos e cidades.
21	Sociologia/História	Cultura/Patrimônio cultural	Enunciado sobre o povoado de Canudos e o reconhecimento de suas ruínas como patrimônio cultural material pelo IPHAN.
23	Sociologia/História	Movimentos sociais/ Lutas sociais	Trecho de AZEVEDO, E. O. Orfeu de carapinha. In: Revista de História , Ano 1, nº 3, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).
27	Sociologia	Violência/Discriminação	Trecho de SOARES, C. E. L. A Negregada Instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro: 1850-1890 . Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).
28	Sociologia/História	Política/Poder	Trecho de HUNT, L. Revolução Francesa e Vida Privada. In: PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada: da Revolução

			Francesa à Primeira Guerra. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 (adaptado).
29	Sociologia	Cidadania/Trabalho/Direitos	Trecho de VALÉRY, P. Cadernos. Apud BENEVIDES, M. V. M. A cidadania ativa. São Paulo: Ática, 1996.
30	Sociologia/História	Política e Poder	Trecho de MAQUIAVEL, N. O Príncipe. São Paulo: Martin Claret, 2009.
34	Sociologia	Estado/Poder	Trecho de FOUCAULT, M. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
35	Sociologia/História	Política e cultura	Música “Opinião” de Zé Ketí.
36	Sociologia/História	Meios de comunicação de massa/Política	Trecho de SEVCENKKO, N. História da Vida Privada no Brasil 3. República da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
37	Sociologia	Meios de comunicação de massa/Internet	Enunciado sobre os meios de comunicação como elo entre os diferentes segmentos de uma sociedade.
38	Sociologia/Geografia	Movimentos Sociais/Meio ambiente	Trecho de SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002 (adaptado).
39	Sociologia/Filosofia	Ética/Cidadania/Ações coletivas	Trecho de CORDI, et al. Para filosofar. São Paulo: Scipione, 2007 (adaptado).
40	Sociologia	Desigualdades sociais/Classes	Trecho de

		sociais	SHELLEY. Os homens da Inglaterra. Apud HUBERMAN, L. História da Riqueza do Homem . Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
41	Sociologia	Desigualdade de gênero/Gênero e sexualidade	Dois trechos. O primeiro de NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA, L. História da Vida Privada no Brasil . V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado). O segundo, retirado da internet sobre o número de homossexuais assassinados.
42	Sociologia	Estado e Poder	Trecho retirado da internet (Carta maior). Título: "Judiciário contribuiu com ditadura no Chile", diz juiz Guzmán Tapia.
43	Sociologia/História	Trabalho/Capitalismo	Trecho de HOBBSAWN. E. O novo século . São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (adaptado).
45	Sociologia	Democracia e participação	Charge Quino. Mafalda e definição de democracia de JAPIASSÚ, h.; MARCONDES, D. Dicionário de Filosofia . Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Edição 2010 – Segunda aplicação – Caderno Azul

Tema Redação 2010 – Segunda aplicação: Ajuda Humanitária

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
01	Sociologia	Cultura/conhecimento e técnica	Charge Revista Nova Escola, nº 226, out.2009.

			Calvin.
03	Sociologia	Socialização/Família	Trecho de OLIVEIRA, P. S. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática, 2004 (adaptado).
15	Sociologia/História	Revolução Francesa e Industrial/Movimentos Sociais	Trecho de HOBSBAWN, E. A era das revoluções. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
17	Sociologia	Cidadania/Direitos	Enunciado com trecho retirado da internet sobre a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
18	Sociologia/História	Gênero e sexualidade/Controle social	Dois trechos. O primeiro é de VAINFAS, R. Brasil de todos os pecados. Revista de História , nº 1, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nov. 2003. O segundo é de VILHENA, L. S. A Bahia no século XVIII. Coleção Baiana, v. 1, Salvador: Itapuã, 1969 (adaptado).
22	Sociologia	Cultura, identidade e relações étnico-raciais	Trecho de CASHMORE, E. Dicionário de relações étnico-raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000 (adaptado).
25	Sociologia/História	Cultura	Enunciado sobre o teatro como expressão cultural dos valores de diferentes sociedades.
26	Sociologia/História	Estado e poder	Trecho de LEAL, V. N. Coronelismo,

			enxada e voto. São Paulo: Alfa ômega.
27	Sociologia/Filosofia	Cidadania/Direitos/Ética	Trecho de SILVA, R. R. Ética, defesa nacional, cooperação dos povos. OLIVEIRA, E. R. (Org.) Segurança & Defesa Nacional: da competição à cooperação regional. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007 (adaptado).
33	Sociologia/Geografia	Globalização	Trecho da música Banda larga cordel de Gilberto Gil.
34	Sociologia	Globalização/Universalização	Trecho de HABERMAS, J. A constelação pós-nacional: ensaios políticos. São Paulo: Littera Mundi, 2001 (adaptado).
37	Sociologia/História	Indústria Cultural/Manifestações políticas e estéticas	Trecho de VELOSO, C. In: HOLLANDA, H. B.; GONÇALVES, M. A. Cultura e participação nos anos 60. São Paulo: Brasiliense, 1995 (adaptado)
39	Sociologia/História	Estado e poder	Trecho de HUBERMAN, L. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
42	Sociologia	Gênero e sexualidade	Trecho de artigo da Revista Época (11.jan.2010) adaptado, sobre a primeira instituição de ensino brasileira que inclui

			disciplinas voltadas ao público LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais).
--	--	--	--

Edição 2011 – Caderno Azul

Tema Redação 2011: Viver em rede no século 21 - os limites entre o público e o privado

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
01	Sociologia	Movimentos sociais/Ações Coletivas/Globalização	Trecho de SIQUEIRA, C. D.. VILLAMÉA. L. A. A epidemia da liberdade. IstoÉ Internacional. 2 mar. 2001 (adaptado)
03	Sociologia/História	Movimentos Sociais	Imagem Movimento dos Caras-Pintadas. Retirada da internet.
16	Sociologia	Globalização/Redes/Mundo do Trabalho	Trecho de CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (adaptado).
17	Sociologia/História	Cidadania/Estado e poder	Trecho de LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978 (adaptado).
18	Sociologia	Movimentos Sociais/Democracia	Trecho de SOUZA, M. A. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas. Retirado da internet.
20	Sociologia	Estado e poder	Trecho retirado da internet que discute a questão

			da tortura no Brasil e a legislação sobre o tema e a realidade.
21	Sociologia	Cultura política/Comunicação	Dois trechos. O primeiro é de GALLO, S. <i>et al.</i> Ética e cidadania. Caminhos da Filosofia. Campinas: Papyrus, 1997 (adaptado). O segundo é retirado da internet. Texto sobre a liberdade de expressão.
23	Sociologia	Meio ambiente/Tecnologia	Trecho de GUATTARI, F. As três ecologias. São Paulo: Papyrus, 1995 (adaptado).
24	Sociologia	Mundo do trabalho/Tecnologia	Trecho de Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales. Universidade de Barcelona. Nº 170 (9), 1 ago. 2004.
25	Sociologia/História	Política e cidadania/Voto	Tabela sobre a População de eleitorado inscrito em relação à população: 1940-2000 retirado de GOMES. A. et al. A República no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
27	Sociologia	Meios de comunicação de massa	Trecho de Giddens, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
29	Sociologia/História	Racismo/Estratificação Social	Foto de Militão, São Paulo, 1879. (casal de

			escravos) ALENCASTRO, L. F. (org.) História da Vida Privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
30	Sociologia	Poder/Dominação	Trecho de BOBBIO, N. Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (adaptado).
31	Sociologia/História	Cultura/Etnocentrismo	Trecho de LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: DIFEL, 1974.
32	Sociologia/História	Cultura/Pluralidade	Trecho retirado da internet da Lei 10.639/2003 que inclui no currículo dos ensinos fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
41	Sociologia/História	Democracia	Dois trechos. O primeiro é uma mensagem programática da União Democrática Nacional (UDN) – 1957 e o segundo é de BONAVIDES, P.; AMARAL, R. Textos políticos de História do Brasil. Brasília:

			Senado Federal, 2002.
42	Sociologia/História	Democracia/Participação/ Movimentos Sociais	Trecho de KONDER, L. História das Ideias Socialistas no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

Edição 2012 – Caderno Azul

Tema Redação 2012: O movimento imigratório para o Brasil no século XXI

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
01	Sociologia/História	Estado e poder	Charge anônima (Rei Luís XIV) de BURKE, P. A fabricação do rei. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
03	Sociologia	Democracia/Violência	Dois trechos. O primeiro de Entrevista com Joel Birman. A corrupção é um crime sem rosto. IstoÉ. Edição 2099. 3 fev. 2010. O segundo de ELIAS, N. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
05	Sociologia/História	Cultura/Identidade	Trecho de SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).
06	Sociologia	Movimentos Sociais/Cidadania/Direitos	Trecho de KING Jr., M. L. Eu tenho um sonho. 28 ago. 1963. Retirado da internet.
07	Sociologia	Democracia	Trecho de MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997 (adaptado).
08	Sociologia/História	Movimentos Sociais	Charge sobre a prisão de Mahatma Gandhi. LORD

			WILLINGDO'S DILEMMA. Retirado da internet.
09	Sociologia	Direitos/Cultura	Trecho de HABERMAS, J. A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.
13	Sociologia/História	Cultura/Memória	Trecho de ANDRADE, R. M. F. Defesa do patrimônio artístico e histórico. O Jornal, 30 out. 1936. In ALVES FILHO, I. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
19	Sociologia/História	Mundo trabalho/Modo de produção capitalista	Imagem retirada da internet. Modelo produtivo fabril do século XX.
22	Sociologia/História	Movimentos Sociais	Foto de jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Texto do Cartaz: "Amor e não guerra". Retirado da internet.
23	Sociologia/Filosofia	Indivíduo e Sociedade/Socialização	Trecho de FREIRE, D. D. Obesidade não pode ser pré-requisito. Retirado da internet.
27	Sociologia	Movimentos Sociais/Desigualdade de Gênero/Mundo do Trabalho	Trecho de ROCHA, M. R. T. A luta das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, pela libertação do coco preso e pela posse da terra. In: Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural , Quito, 2006 (adaptado).
41	Sociologia/História	Movimentos Sociais/ Mundo do Trabalho	Trecho de FALCÃO, W. Cartas Sindicais. In: Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria

			e Comércio. Rio de Janeiro, 10 (85), set. 1941 (adaptado).
43	Sociologia	Identidade cultural	Trecho da música “A vida do viajante” de Luiz Gonzaga e Herve Cordovil.

Edição 2013 – Caderno Azul

Tema Redação 2013: A Lei Seca no Brasil

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
03	Sociologia	Cultura/Patrimônio Cultural	Enunciado sobre o título de Patrimônio Mundial como Paisagem Cultural dado à cidade do Rio de Janeiro.
10	Sociologia/História	Estado e poder	Trecho de MAQUIAVEL, N. O príncipe. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
12	Sociologia/História	Cultura/Poder e memória	Trecho de PEREIRA, C. S. Os senhores da alegria: a presença das mulheres nas Grandes Sociedades carnavalescas cariocas em fins do século XIX. In: CUNHA, M. C. P. Carnavais e outras frestas: ensaios de história social da cultura. Campinas: Unicamp; Cecult, 2002 (adaptado).
13	Sociologia/História	Direitos/Participação eleitoral	Charge sobre a participação das mulheres no processo eleitoral dos anos 30.
15	Sociologia	Trabalho/Capitalismo/ Materialismo Histórico	Trecho de MARX, K. Prefácio à Crítica da economia política. In: Marx, K.; ENGELS, F. Textos 3. São Paulo: Edições Sociais, 1977 (adaptado).
16	Sociologia	Mundo do	Trecho de

		trabalho/Globalização	SENNETT, R. A corrosão do caráter: consequências pessoais do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999 (adaptado).
17	Sociologia/História	Mundo do Trabalho/ Mundo da Produção	Imagem de modelos de produção retirada da internet.
18	Sociologia	Meios de Comunicação de Massa/Cultura e Memória	Trecho de LEIBOWITZ, E. Filmes de Hollywood sobre África ficam no clichê. Retirado da internet.
19	Sociologia/Geografia	Globalização	Fragmento da canção Disneylândia de Arnaldo Antunes.
20	Sociologia/História	Cidadania/Partidos Políticos	Imagem de siglas de partidos políticos relacionadas ao dia de finados. FORTUNA. Correio da manhã , ano 65, n. 22.264, 2 nov. 1965.
22	Sociologia/História	Estado e poder/Divisão de poderes	Trecho de MONTESQUIEU, B. Do espírito das leis. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (adaptado).
23	Sociologia	Indivíduo e Sociedade/Socialização	Trecho de DUBY. G. Ano 1000 ou 2000 na pista de nossos medos. São Paulo: Unesp, 1998 (adaptado).
24	Sociologia	Poder	Trecho de BENTHAM, J. O panóptico. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
25	Sociologia/Geografia	Meios de comunicação de massa/ Globalização	Charge com crítica aos meios de comunicação.
26	Sociologia/História	Democracia	Trecho de COULANGES, F. A cidade antiga. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

29	Sociologia/História	Cultura	Trecho de Coroação do Rei do Congo em Santo Amaro, Bahia, Apud DEL PRIORE, M. Festas e utopias no Brasil colonial. In: CATELLI JR., R. Um olhar sobre as festas populares brasileiras. São Paulo: brasiliense, 1994 (adaptado).
30	Sociologia/História	Movimentos Sociais	Dois fragmentos. O primeiro foi retirado da página do MST na internet e o segundo é de LESSA, C. Retirado da internet.
31	Sociologia/História	Cidadania/Democracia	Trecho de Desmond Tutu no encerramento da Comissão da Verdade na África do Sul. Retirado da internet.
35	Sociologia/História	Democracia e participação	Trecho de RODRIGUEZ, O. Puerta del Sol, o grande alto falante. Brasil de Fato. São Paulo, 26 maio-1 jun. 2011 (adaptado).
40	Sociologia	Gênero e sexualidade/Família	Dois fragmentos. O primeiro é de Comentário do Padre Lopes da Gama acerca dos costumes femininos (1839) apud SILVA, T. V. Z. Mulheres, cultura e literatura brasileira, Ipotesi – Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, 1998. O segundo é de MACEDO, J. M. Memórias da Rua do Ouvidor (1878). Retirado da internet.
45	Sociologia	Gênero e sexualidade/Cidadania	Trecho de ROSS, A. Na máquina do

			tempo. Época , ed. 766, 28 jan. 2013.
--	--	--	--

Edição 2014 – Caderno Azul

Tema Redação 2014: Publicidade Infantil em questão no Brasil

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
05	Sociologia/Geografia	Mundo do Trabalho/Progresso	Cartum discutindo a dinâmica entre tecnologia e organização do trabalho.
07	Sociologia/Geografia	Mundo do Trabalho/Desigualdade Produção	Fragmento da canção Sina de Caboclo. VALE, J.; AQUINO, J. B. Sina de Caboclo . São Paulo: Polygram, 1994 (fragmento).
08	Sociologia/Geografia	Cultura/Globalização	Trecho de LINTON, R. O homem: uma introdução à antropologia . São Paulo: Martins Fontes, 1995 (adaptado).
14	Sociologia	Comunicação/Poder Normas	Trecho de HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
16	Sociologia	Cultura/Patrimônio Cultural	Trecho retirado do jornal Folha de S. Paulo. 15 mai. 2008. “Queijo de Minas vira patrimônio cultural brasileiro”.
17	Sociologia/História	Cidadania/Direitos	Cartum de PAIVA, M. Retirado da internet. Discussão sobre direitos após a constituição de 1988.
19	Sociologia/História e Filosofia	Cidadania/Participação política	Trecho de TUCIDÍADES. História da

			Guerra do Peloponeso. Brasília: UnB, 1987 (adaptado) e ARISTÓTELES. Política. Brasília: UnB, 1985.
21	Sociologia/História	Cidadania/Direitos/Relações Étnico-Raciais	Trecho de Estatuto da Frente Negra Brasileira. Diário Oficial do Estado de São Paulo. 1931.
28	Sociologia	Direitos Humanos	Trecho retirado da internet a respeito da Comissão Nacional da Verdade (CNV).
30	Sociologia	Cultura/Identidade	Trecho de BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Retirado da internet. Parecer CNE/CP nº 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
31	Sociologia/História	Cultura/Memória	Trecho de NOBLAT, R. Retirado da internet a respeito da constituição do espaço público.
33	Sociologia	Desigualdades sistema político	Trecho de NOBRE, M. Dois ismos que não rimam. Retirado da internet.
41	Sociologia/História	Participação política	Trecho de HOBBSBAWN, E. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Edição 2015 – Caderno Azul

Tema Redação 2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

Questão	Disciplina (s)	Conteúdo /Tema	Recursos utilizados
02	Sociologia/História	Mundo do trabalho (transformações)/Tecnologia	Trecho de SILVA FILHO, A. L. M. Fortaleza: imagens da cidade. Fortaleza: Museu do Ceará; Secult-CE, 2001 (adaptado).
03	Sociologia/Filosofia	Indivíduo e Sociedade	Trecho de FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
05	Sociologia/História	Estratificação Social/Ideologia/Desigualdades	Trecho de ALDALBERON DE LAON. In: SPINOSA, F. Antologia de textos teóricos medievais. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
08	Sociologia/Geografia	Capitalismo/Produção	Trecho de HARVEY, D. O enigma do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.
14	Sociologia	Sociologia brasileira	Trecho de HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
15	Sociologia/Geografia	Cultura/Identidade	Trecho de Lopes, R. J. O novo mapa da floresta. Folha de S.Paulo. 7 maio 2011 (adaptado).
18	Sociologia/História	Democracia/Eleições	Trecho de TAYLOR, M. Justiça Eleitoral. In: AVRITZER, L. Reforma Política no Brasil. Belo

			Horizonte: UFMG, 2006 (adaptado).
21	Sociologia/Geografia	Globalização/Tecnologia	Trecho de SCHILLER, D. Retirado da internet. Discussão a respeito da espionagem na internet e a segurança de dados.
25	Sociologia	Movimentos Sociais	Trecho de GOHN, M. G. Os sem-terra, ONGs e a cidadania. São Paulo: Cortez, 2003.
26	Sociologia/História/ Filosofia	Estado e poder	Trecho de HOBBS, T. Leviatã. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
29	Sociologia/Geografia	Globalização	Trecho de SANTOS, M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2008 (adaptado).
35	Sociologia	Cultura/Alteridade/Identidade	Trecho de ZIZEK, S. Bem-vindo ao deserto do real. São Paulo: Bom Tempo, 2003.
38	Sociologia/Geografia	Globalização/Redes/ Tecnologia de Informação	Trecho de REICH, R. O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo no século XXI. São Paulo: Educator, 1994 (adaptado).
39	Sociologia	Identidade/Redes/Indivíduo e Sociedade	Trecho de SODRÉ, M. Retirado da internet. Discussão acerca das relações

			sociais baseadas por imagens midiáticas e na indústria do espetáculo. Fragmento destaca o aparecer e os <i>selfies</i> .
40	Sociologia	Racionalidade/Desencantamento do Mundo	Trecho de WEBER, M. A ciência como vocação. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.) Max Weber: ensaios de Sociologia . Rio de Janeiro: 1979 (adaptado).
41	Sociologia/Geografia	Globalização/Tecnologia	Trecho de SEVCENKO, N. A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa . São Paulo: Cia das Letras, 2001 (adaptado).
42	Sociologia/História	Gênero e sexualidade/Movimentos Sociais	Trecho de BEAUVOIR, S. O segundo sexo . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
43	Sociologia	Indivíduo e sociedade/Realidade social	Trecho MANNHEIN, K. Ideologia e utopia . Porto Alegre: Globo, 1950 (adaptado).
44	Sociologia	Cultura/Patrimônio Cultural	Trecho retirado da internet sobre Unesco e especialistas condenarem a destruição de cidade assíria pelo Estado Islâmico.
45	Sociologia/Geografia	Meio ambiente	Trecho de PORTO-GONÇALVES, W. C. A globalização da

			natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
--	--	--	---

ANEXO II

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

(MATRIZ ENEM, 2009).

ANEXO III

Objetos do conhecimento associados às Matrizes de Referência

4. Ciências Humanas e Suas Tecnologias

• **Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade**

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

• **Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado**

- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.

- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• **Características e transformações das estruturas produtivas**

- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.

- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.

- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

- Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.

- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

- Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.

- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.

- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial**

- Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

(MATRIZ ENEM, 2009).

ANEXO IV

Documentos Oficiais, Manuais Didáticos de Sociologia e provas do ENEM: mapa de conceitos, temas/problemas, teorias/autores das Ciências Sociais				
REFERÊNCIAS	CATEGORIAS			
DOCUMENTOS OFICIAIS	TEMAS	CONCEITOS	TEORIAS	AUTORES
PCNEM	Senso comum Socialização Socialização total Família Marketing Diversidade Meios de comunicação de massa Diferenças étnicas e dos segmentos sociais Cidadania Movimentos sociais Estratificação social Cotidiano Normas e padrões Concentração, Exclusão e Estrutura	Instituição social Identidade Identidade social Mudança social Sistemas sociais Ideologia Cultura Observação participante Indústria cultural Trabalho Estado Poder Política Classes sociais	Teorias das Ciências Sociais Funcionalismo (observação participante)	
PCN+	Educação Socialização Meios de comunicação de massa Religião Família Consumo Cidadania Desigualdades sociais Lazer Emprego Desemprego Movimentos sociais Direitos Contracultura	Cultura Trabalho Política Indivíduo Sociedade Mudança social Democracia Ideologia Alienação Indústria cultural Mobilidade social Poder Instituição		
OCEM	Violência Globalização Questão racial Etnocentrismo Preconceito Sexualidade Gênero	Ideologia Indivíduo Sociedade Trabalho Produção Classe social Poder	Funcionalista Marxista Compreensiva Fenomenológica Estruturalista Dialética	

	Meio ambiente Cidadania Direitos humanos Religião e religiosidade Movimentos sociais Meios de comunicação de massa	Dominação Cultura Mudança social		
Editais PNLD	Etnocentrismo Socialização Identidade social	Cultura Estado Sociedade Poder Dominação Ideologia Classes sociais		
LIVROS DIDÁTICOS				
Sociologia para o ensino médio (PNLD 2012)	Industrialização Emprego/ Desemprego Movimentos Sociais Desigualdades Pobreza Fome Consumo Direitos Cidadania Etnocentrismo Violência Meios de comunicação de massa Modernização Desenvolvimento Modernização conservadora Direitos Humanos Hábitos alimentares Identidade do Brasil Cotidiano e costumes brasileiros	Indivíduo Sociedade Prática social Ação Social Fato Social Configuração Instituição Trabalho Capitalismo Cooperação Divisão Social do Trabalho Solidariedade Mecânica e Orgânica Coesão social Estratificação Classe social Mais-valia Raça Mudança social Casta Estamento Mobilidade Status Situação de Classe Poder Coronelismo Estado Política Democracia Burocracia Sociedade disciplinar Sociedade do controle Partidos políticos Cultura Ideologia Hegemonia	Positivismo Funcionalista Marxista Compreensiva Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional-estruturalismo Interacionismo Teoria Crítica	Charles Wright Mills Karl Marx Émile Durkheim Max Weber Pierre Bourdieu Norbert Elias Célestin Bouglé Harry Braverman Elton Mayo Octávio Ianni José de Souza Martins Kingsley Davis Wilbert E. Moore Márcia Anita Sprandel Josué de Castro Claude Lefort Boaventura de Sousa Santos Michel Foucault Gilles Deleuze Thomas Hobbes T. H. Marshall Jean-Jacques Rousseau John Locke Félix Guattari Edward B. Tylor Bronislaw Malinowski Ruth Benedict Margareth Mead Claude Lei-Strauss William G. Summer Néstor Garcia Canclini Karl Mannheim Antonio Gramsci Theodor Adorno Max Horkheimer Giovani Sartori Walter Benjamin Robert Castel Andrew Gunder Frank

		<p>Dominação Indústria cultural Mudança social Revolução Transformação social</p>		<p>Fernando Henrique Cardoso Enzo Faletto Oliveira Vianna Sérgio Buarque de Holanda Caio Prado Júnior Azevedo Amaral Nestor Duarte Florestan Fernandes Saint-Simon Auguste Comte</p>
<p>Tempos modernos, tempos de Sociologia (PNLD 2012)</p>	<p>Tempos modernos Modernidade Dinheiro Segurança Liberdade Disciplina Violência Direitos Etnocentrismo Estereótipos Costumes Consumo Invenções Tecnológicas Fotografia Cinema Sociedade de massas Questão racial Gênero Cultura Brasileira Desigualdades regionais Urbanização Religião e religiosidade Tribos urbanas Violência Criminalidade Cidadania</p>	<p>Imaginação sociológica Racionalidade Indivíduo Intensificação da vida nervosa Atitude de reserva Cultura subjetiva Cultura objetiva Classes sociais Propriedade privada Luta de classes Ideologia Socialismo Comunismo Democracia Poder Saber Biopoder Sociedade disciplinar Processo civilizador Trabalho Neotribalismo Identificação Identidade Miscigenação Preconceito de marca Preconceito de origem Liberalismo Cidadania regulada Sociabilidade violenta Distinção Cordialidade Casa e Rua</p>	<p>Funcionalista Compreensiva Marxista Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional-estruturalismo Interacionismo</p>	<p>Émile Durkheim Max Weber Georg Simmel Karl Marx Alexis de Tocqueville Michel Foucault Norbert Elias Walter Benjamin Florestan Fernandes Antônio Flávio Pierucci Regina Novaes Alexandre Brasil Fonseca Roger Bastide Michel Maffesoli Zygmunt Bauman Janice Caiafa Cláudia da Silva Pereira Oracy Nogueira Gilberto Freyre Carlos Hasenbalg Norberto Bobbio T. H. Marshall Elisa Reis Wanderley Guilherme dos Santos Alba Zaluar Edmundo Campos Coelho Michel Misse Sérgio Adorno Luiz Antônio Machado Silva Luiz Eduardo Soares Pierre Bourdieu Ellery Araújo Lívia Barbosa Claude Lévi-Strauss Guita Grin Debert Sérgio Buarque de Holanda Roberto DaMatta</p>
<p>Tempos modernos, tempos de Sociologia</p>	<p>Movimentos sociais Ações afirmativas Alteridade Etnocentrismo</p>	<p>Diferenciação social Individualismo Evolucionismo social</p>	<p>Sociologia econômica Culturalismo Antropologia</p>	<p>Karl Polanyi Franz Boas Clifford Geertz Bronislaw Malinowski</p>

(PNLD 2015)		Evolução Relativismo cultural Racismo científico Etnografia Coronelismo Política pública	Interpretativa/ Simbólica Antropologia funcionalista	Nicolau Maquiavel Robert Dahl Victor Nunes Leal
Sociologia hoje (PNLD 2015)	Diferença Etnocentrismo Preconceito Estereótipos Família/Parentesco Urbanização Industrialização Violência Sexualidade Gênero Questão racial Questão indígena Etnicidade Migração Movimentos Sociais Globalização Tecnologia e informação Modernidade Sociedade capitalista Globalização Cidadania Direitos Eleições e voto	Cultura Estrutura social Imperialismo Relativismo Cultural Cosmologia Multinaturalismo Perspectivismo ameríndio Padrões culturais Aculturação Poder Identidade Organismo Social Ação Social Coesão Divisão do trabalho Fato social Tipo ideal/Tipo puro Classes sociais Trabalho Força de trabalho Alienação Mais-valia Taylorismo Fordismo Revolução passiva Toyotismo Solidariedade mecânica Solidariedade orgânica Status Partido Estado Regimes políticos Partidos políticos Nova classe média Nova pequena burguesia Homem cordial Democracia racial Subdesenvolvimento Dependência Revolução informacional Mundialização do capital Modernidade reflexiva Radicalização da modernidade Bens simbólicos <i>Habitus</i> Racionalidade instrumental	Evolucionista Social Culturalista Funcionalista Compreensiva Marxista Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional- estruturalismo Interacionismo Teoria Crítica Pós-modernismo Pós- materialismo	Lewis Henry Morgan Edward B. Tylor James G. Frazer Herbert Spencer Mércio Pereira Gomes Marshall Sahlins Claude Lévi-Strauss Manuela Carneiro da Cunha Nádia Farage Franz Boas Margareth Mead Ruth Benedict David Schneider Clifford Geertz Bronislaw Malinowski Radcliffe-Brown E. E. Evans Pritchard Marcel Mauss Max Gluckman Fredrik Barth Stuart Hall Júlio Cezar Melatti Gilberto Freyre Arthur Ramos Florestan Fernandes Roberto DaMatta Ruth Cardoso Gilberto Velho Eunice Durham Marilyn Strathern Roy Wagner Bruno Latour Eduardo Viveiros de Castro Émile Durkheim Max Weber Karl Marx Auguste Comte Antonio Gramsci C. Wright Mills Nicos Poulantzas Sérgio Buarque de Holanda Caio Prado Júnior Florestan Fernandes Celso Furtado Ruy Mauro Marini Theotônio dos Santos Graça Druck Jean Lojkine François Chesnais Maria de Lurdes Mollo Anthony Giddens

		Razão comunicativa Dominação Poder suave Redistribuição Reconhecimento Participação cívica Capital social Revolução Patrimonialismo Presidencialismo de coalizão Micropoder Princípio da diferença Instituições inclusivas Instituições Extrativas		David Harvey Pierre Bourdieu Jürgen Habermas Charles Tilly Nicolau Maquiavel Thomas Hobbes John Locke Jean-Jacques Rousseau Mike Alvarez José Antônio Cheibub Fernando Limongi Adam Przeworski Maurice Duverger David Held Joseph Nye Jr. Jéssica T. Mathews Zygmunt Bauman Dani Rodrik Anthony MacGrew Octávio Ianni Hannah Arendt T. H. Marshall Nancy Fraser Mancur Olson Robert Putnam José Murilo de Carvalho Simon Schwartzman Raymundo Faoro Maria D'Alva Kinzo Jairo Nicolau Sérgio Abranches Argelina Figueiredo Fabiano Santos Leonardo Avritzer Sérgio Praça Michel Foucault Anthony Heath Geoffrey Evans Robert Andersen Giedo Jansen Nan Dirk de Graaf Ronald Inglehart John Rawls Robert Nozick Daron Acemoglu James Robinson
Sociologia. (PNLD 2015)	Diferença Desigualdades Globalização Família Gênero Movimentos sociais Tecnologia e informação Preconceito Racismo Discriminação Etnia Religião e	Imaginação sociológica Indivíduo Sociedade Cultura Mudança social Estrutura social Classe social Poder <i>Status</i> Dominação Elite Trabalho	Positivismo Evolucionismo Culturalismo Funcionalista Estrutural- funcionalismo Marxista Compreensiva Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional-	Charles Wright Mills Edgar Morin Octávio Ianni Georg Simmel Karl Marx Max Weber Eric Olin Wright Pierre Bourdieu Pedro Demo Vilfredo Pareto Atilio Boron Boaventura de Sousa Santos

	religiosidade Cidadania Pobreza Direitos Humanos Educação/Escola Juventude Meio Ambiente Ecologia Alteridade Diversidade Etnocentrismo	Interação social Sociabilidade Relações sociais Fato social Papéis sociais Parentesco <i>Habitus</i> Mais-valia Capital Força de trabalho Fordismo Taylorismo Toyotismo Economia Solidária Cultura Civilização Relativismo cultural Identidade Ideologia Comunidade Indústria cultural Mundialização da cultura Desenraizamento cultural Modernidade-mundo Sociedade global Individualização cultural Cidadania concedida Cidadania regulada Esfera pública Geração Sociedade de risco Desenvolvimento	estruturalismo Interacionismo Teoria Crítica	Saskia Sassen Robert Castel Norbert Elias Émile Durkheim Auguste Comte Herbert Spencer Antonio Gramsci Claude Lévi-Strauss Gilberto Freyre Marilyn Strathern Janet Carsten Manuel Castells Anthony Giddens David Harvey Paul Lafargue Pierre Clastres André Gorz Jürgen Habermas Ricardo Antunes Antonio Negri Maurizio Lazzarato Michael Hardt Jean-Lois Laville Márcio Pochmann Manuel Castells Edward Tylor Bronislaw Malinowski Radcliffe Brown Talcott Parsons Robert Merton Alfred Kroeber Edward Thompson Eric Hobsbawn Carlos Brandão Roque Laraia Clifford Geertz Florestan Fernandes Octávio Ianni Ferdinand Tönnies Max Horkheimer Theodor Adorno Renato Ortiz Ulrich Beck Jean Baechler Zygmunt Bauman Antônio Flávio Pierucci Regina Novaes Pierre Sanchis Roger Bastide Thomas Humphrey Marshall Elisa Reis Teresa Sales Wanderley Guilherme dos Santos Charles de Montesquieu Alexis de Tocqueville Hannah Arendt
--	--	---	--	---

				<p>Michel Foucault Nicolau Maquiavel Thomas Hobbes John Locke Jean-Jacques Rousseau Friedrich Engels Nicos Poulantzas Louis Althusser Alain Toraine Claus Offe Ruth Cardoso Eunice Durham Héctor Palomino Karl Mannheim Ivan Illich Dermeval Saviani Bernard Lahire Anísio Teixeira Paulo Freire José Machado Pais Marialice Foracchi Maria Teresa Kerbauy Arnold van Gennep Margareth Mead José Machado Pais Marialice Foracchi Emar Altvater Pierre-Félix Guattari</p>
<p>Sociologia para jovens do séc. XXI (PNLD 2015)</p>	<p>Suicídio Família Religião/ Religiosidade Capitalismo Globalização Meio ambiente Cidadania Movimentos sociais Meios de comunicação de massa Preconceito Gênero Sexualidade Religião e religiosidade Etnocentrismo Preconceito Questão urbana Violência Desigualdade social Questão da terra no Brasil</p>	<p>Sociedade Indivíduo Imaginação sociológica Luta de classes Classe social Revolução Consciência Coletiva Fatos sociais Divisão do trabalho social Solidariedade mecânica Solidariedade orgânica Ação social Tipo ideal Parentesco Poder Estado Burocracia Tipo ideal Cultura Símbolos Identidade Identidade descentrada Condição juvenil Democracia racial Ideologia Capital cultural</p>	<p>Positivismo Evolucionismo Culturalismo Funcionalista Estrutural-funcionalismo Marxista Compreensiva Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional-estruturalismo Interacionismo Teoria Crítica Teoria das Elites Sociologia econômica</p>	<p>Émile Durkheim Charles Wright Mills Karl Marx Max Weber Peter Berger Claude Lévi-Strauss Ernst Troeltsch Denys Cuche Norbert Elias Roberto DaMatta George Herbert Mead Erving Goffman Stuart Hall Juarez Dayrell Juliana Reis Gilberto Freyre Florestan Fernandes Octávio Ianni William Graham Summer Boaventura de Sousa Santos Marilena Chauí Pierre Bourdieu Vilfredo Pareto Gaetano Mosca Robert Michels Friedrich Engels Louis Dumont Celi Scalon Léo Huberman Adam Smith</p>

		<p>Elites dominantes Massas não governantes Trabalho <i>Status</i> Capitalismo Liberalismo Socialismo Comunismo Mundialização financeira Globalização da pobreza Estado mínimo Toyotismo Racionalização Sociologia Ambiental Cidadania regulada Estado Dominação Legitimidade Democracia Aldeia global Indústria cultural Democracia racial Feminilidade Homossexualidade Segregação socioespacial Cidade de exceção Violência simbólica Capitalismo de pilhagem Estado Penal/Estado Penitência</p>		<p>David Ricardo Paul Singer François Chesnais Michel Chossudovsky Eric Hobsbawn Friederick von Hayek Milton Friedman Eiji Toyoda Taiichi Ohno Gaudêncio Frigotto István Mészáros Gustavo Lima Fátima Portilho Selene Herculano David Harvey Thomas Humpfrey Marshall Wanderley Guilherme dos Santos José Paulo Netto Jean-Jacques Rousseau John Locke Charles de Montesquieu Adam Smith Ana Maria Doimo Eder Sader Evelina Dagnino Marshall MacLuhan Jürgen Habermas Walter Benjamin Jean Baudrillard Muniz Sodré George Orwell Ignácio Ramonet Thomas Skidmore Kabengele Munanga Clóvis Moura Hélio Santos Luiz Mott Deborah Blum Joan Scott Michel Foucault Simone de Beauvoir Alexandre Bortolini Gustavo Venturi Antonio Gramsci Regina Novaes Raquel Rolnik Jáilson de Souza Silva Jorge Luiz Barbosa Mike Davis Carlos Bernardo Vainer Luiz Kleber Rodrigues Viviane Rocha Pierre Clastres Virgínia Fontes Lôic Wacquant Manuel Castells</p>
--	--	---	--	---

				Luiz Eduardo Soares Júlio José Chiavenato
Sociologia em movimento (PNLD 2015)	Ciência Senso Comum Pesquisa Indivíduo Etnocentrismo Meios de comunicação de massa Preconceito Cidadania Direitos humanos Movimentos sociais Desigualdade social Estratificação Globalização Blocos Regionais Espaço Urbano Gênero e sexualidade Meio ambiente	Sociedade Coerção social Estrutura social Fato social Solidariedade social Anomia Ação social Interação social Classe social Propriedade privada Imaginação sociológica Cultura Ideologia Relativismo cultural Cultura de massa Indústria cultural Identidade social Identidade fragmentada Socialização Interação social Controle social Aparelhos repressivos Aparelhos ideológicos de Estado Raça Democracia racial Multiculturalismo Poder Estado Dominação Patriarcalismo Coronelismo Homem cordial Democracia Participação social Estadania Cidadania regulada Trabalho Mais-valia Luta de classes Espírito do capitalismo Coesão social Solidariedade mecânica Solidariedade orgânica Taylorismo Fordismo Toyotismo Casta Estamento <i>Status</i> Desenvolvimento	Positivismo Funcionalista Estrutural-funcionalismo Marxista Compreensiva Evolucionismo Culturalismo Estruturalista Dialética Escola de Chicago Funcional-estruturalismo Interacionismo Teoria Crítica Teoria das Elites	Boaventura de Sousa Santos Pedro Demo Émile Durkheim Max Weber Karl Marx Zygmunt Bauman Mirian Goldemberg Octávio Ianni Luiz Antônio Machado da Silva Norbert Elias Anthony Giddens Richard Sennett José Maurício Domingues Charles Wright Mills Edward Tylor Franz Boas Bronislaw Malinowski Clifford Geertz Claude Lévi-Strauss Theodor Adorno Max Horkheimer Stuart Hall Michel Maffesoli Philippe Ariès Georg Simmel Erving Goffman Louis Althusser Carlos Nelson Coutinho Kabengele Munanga Vera Maria Candau Nina Rodrigues Oliveira Vianna Gilberto Freyre Florestan Fernandes Ahyas Siss Norberto Bobbio Nicolau Maquiavel Thomas Hobbes John Locke Charles de Montesquieu Adam Smith John Maynard Keynes Friedrich Hayek Milton Friedman Sérgio Buarque de Holanda Victor Nunes Leal Jean Jacques-Rousseau Benjamin Constant Alexis de Tocqueville John Stuart Mill Rosa Luxemburgo Robert Dahl

		Subdesenvolvimento Mudança social Teoria da dependência Índice de Desenvolvimento Humano Era da informação Aldeia global Megadiplomacia Zonas de sacrificio Classes ambientais		Joseph A. Schumpeter Crawford Brough Macpherson Thomas Humphrey Marshall José Murilo de Carvalho Wanderley Guilherme dos Santos Maria Victória Benevides Talcott Parsons Frederick W. Taylor Taiichi Ohno Richard Sennett Ricardo Antunes Renato Ortiz Silvio Romero Nina Rodrigues Euclides da Cunha Jessé Souza Márcio Pochmann Bolívar Lamounier Amaury de Souza Marcelo Neri Karl Polanyi Raul Prebisch Celso Furtado Fernando Henrique Cardoso Enzo Faletto Amartya Sen Mahbub Al Haq Manuel Castells Herbert Marshall MacLuhan Milton Santos Ulrich Beck José Maria Gómez David Held Anthony McGrew Amin Maalouf Parag Khanna Cristina Bruschini Angela Davis Patrícia Collins Elizabeth Souza Lobo Judith Butler Immanuel Wallerstein Simone de Beauvoir Ricardo Abramovay Vandana Shiva Antônio Cândido Henri Acserald Peter Newell Raymond Murphy Allan Schnaiberg
EXAME / TESTE VESTIBULAR				

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Movimentos sociais Cidadania Direitos Humanos Patrimônio cultural Memória cultural Direitos Violência Globalização Socialização Família Transformações sociais Revolução Industrial Revolução Francesa Meio ambiente Indivíduo Sociedade Identidade Gênero Sexualidade Participação Meios de comunicação de massa Desigualdades Relações étnico-raciais Comunicação Estratificação social Alteridade Tecnologia/Rede Eleições Voto Etnocentrismo	Cultura Trabalho Política Poder Estado Classes sociais Capitalismo Indústria cultural Democracia Ideologia Racionalidade Dominação	Materialismo histórico Sociologia compreensiva Sociologia Brasileira	
--	---	---	--	--