

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ANA CECÍLIA SOARES CARVALHO

CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

GOIÂNIA

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: ANA CECÍLIA SOARES CARVALHO

Título do trabalho: CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 13 / 02 / 17

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada.

ANA CECÍLIA SOARES CARVALHO

**CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Sociologia sob orientação da Prof. Lucinéia Scremin Martins.

GOIÂNIA

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CARVALHO, ANA CECÍLIA SOARES
CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO [manuscrito] / ANA CECÍLIA
SOARES CARVALHO. - 2016.
90 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Ciências Humanas.. 2. Sociologia e Educação.. 3. Sociologia no
Ensino Fundamental.. I. Martins, Lucinéia Scremin, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

ANA CECÍLIA SOARES CARVALHO

Aos dezoito dias do mês de outubro de 2016, às 14h30min, no miniauditório Luis Palacín da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de dissertação da mestranda Ana Cecília Soares Carvalho, intitulado *CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO*. A Banca Examinadora foi composta pelas seguintes Professoras Doutoras: Lucinéia Scremin Martins (UFG-presidenta), Ivanilda Aparecida de Andrade Junqueira (UFG) e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (UFMS). A candidata apresentou o trabalho, as examinadoras a arguíram e ela respondeu às arguições. Às 16:35 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo à mestranda os seguintes resultados:

☒ Aprovada ☐ Reprovada
Prof. Dr.ª Lucinéia Scremin Martins Lucinéia Scremin Martins

☒ Aprovada ☐ Reprovada
Prof. Dr.ª Ivanilda Aparecida de Andrade Junqueira Ivanilda

☒ Aprovada ☐ Reprovada
Prof. Dr.ª Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Jaqueline

Resultado Final APROVADA

Reaberta a sessão pública, a Presidenta da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Letícia Ferreira Angélica, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelas membras da Banca Examinadora.

Letícia Ferreira Angélica Letícia Ferreira Angélica

Secretária Geral do Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Ciências Sociais PPG/FCS/UFG

ANA CECÍLIA SOARES CARVALHO

**CONEXÕES E DESCONEXÕES – OS TEMAS DA HISTÓRIA E
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Sociologia sob orientação da Prof. Lucinéia Scremin Martins.

Prof.^a Dr.^a Lucinéia Scremin Martins (FCS/UFG) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Martins Zarbato (UFMS)

Prof.^a Dr.^a. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira (FCS/UFG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família que sempre apoiou, incentivou e demonstrou total compreensão a esta etapa da formação. Proporcionando momentos de diálogos, conselhos e carinho.

Ao meu companheiro, amigo e marido Marcelo, pela atenção, pelos abraços e toda dedicação amorosa.

Aos meus queridos amigos que tiveram paciência e souberam compreender minha ausência em alguns momentos, e que nunca deixaram de expressar suas palavras carinhosas de incentivo.

Em especial para Andreia e Erika Lisboa pelas dicas e risadas. Rafaela pela compreensão e parceria. Juliane pelas palavras sempre doces; e tantos outros amigos que de uma forma ou de outra emanaram suas vibrações positivas.

Às minhas companheiras de trabalho que me motivaram a chegar até o fim.

À minha orientadora por me dar força sempre que necessário, quando os caminhos se mostravam impossíveis.

E todos aqueles que acompanharam esta trajetória árdua, porém importante, da minha vida!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar se os conteúdos/saberes da sociologia possuem conexões com os temas de trabalho das disciplinas de História e Geografia do Ensino Fundamental. Partindo da concepção de que a educação visa (ou deveria visar) uma formação integral do cidadão, proporcionando conhecimentos e reflexões para que o educando possa compreender o contexto em que vive, e assim, transformá-lo; pensamos em como a formação mais humanística/reflexiva tem sido realizada nas escolas, sobretudo na Educação Básica. Para esse estudo, a Ciências Humanas do Ensino Fundamental está aqui representada pelas disciplinas de História e Geografia; e analisamos as possibilidades destas duas áreas de conhecimento e suas possíveis conexões e interligações com a sociologia. Para isso, avaliamos documentos oficiais e Livros Didáticos para melhor compreender como os conteúdos da área das Ciências Humanas têm sido trabalhados com as crianças e jovens; e quais as possibilidades de contribuição da sociologia enquanto disciplina no currículo do Ensino Fundamental. Em nossa análise notamos alguns descompassos entre os objetivos traçados para a História e a Geografia, e a forma como essas disciplinas se apresentam na realidade do trabalho nas escolas, pontuando também, as intencionalidades e interesses que permeiam e cerceiam o trabalho crítico e reflexivo nas escolas. Diante deste cenário, apresentamos discussões sobre a importância das Ciências Humanas na educação, as contribuições e possibilidades de trabalho entre a História, a Geografia e a Sociologia.

Palavras-Chave: Ciências Humanas. Sociologia e Educação. Sociologia no Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aims to analyze whether the content of sociology have connections with the working themes of disciplines of History and Geography (Elementary School). Starting from concept that education aims (or should aim) an integral formation of citizens, providing knowledge and reflections so that student can understand the context in which he lives, and thus transform it; we think of as the most humanistic/reflective training has been conducted in schools, especially in Elementary School and High School. For our study, the Human Sciences of Elementary School has represented here by disciplines: History and Geography, and we analyze the possibilities of these two areas of knowledge and their possible connections/interconnections with sociology. For this, we evaluated official documents and textbooks for better understand how the Social Sciences field contents has worked with our children and youth; and what are the contributions of the sociology as a discipline in the Elementary School curriculum. In our analysis we noticed some mismatches between the goals set for the History and Geography, and how these disciplines are shown in the reality work in schools, punctuating also, the intentions and interests that permeate the critical and reflexive work in schools. Faced with this scenario, we present discussions on the importance of the Human Sciences in education, the contributions and work opportunities between the History, Geography and Sociology.

Keywords: Human Sciences. Sociology and Education. Sociology in Elementary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OEC	Orientações Educacionais Complementares
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma Político do Primeiro Reinado	50
Figura 2: Mundo – População por país (2011)	55
Figura 3: PIB por País (2010).....	56
Figura 4: Indicadores Socioeconômicos: países selecionados (2010).....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.	14
1.1. Notas sobre o ensino de Sociologia no Brasil.....	14
1.2. Concepções sobre o ensino de Sociologia.	17
1.3 A Sociologia nos livros didáticos	22
1.3.1 Materiais didáticos sobre o ensino de Sociologia	27
1.3.2 Conteúdos de Sociologia: documentos oficiais.....	29
1.4 Relação do ensino de Sociologia em Goiás	34
CAPÍTULO II – A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS SOCIOLÓGICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS.....	37
2.1. As abordagens do ensino de Sociologia presentes nos livros didáticos das disciplinas de História e Geografia do Ensino Fundamental do município de Goiânia.	37
2.2 Análise dos livros didáticos para o ensino fundamental nas disciplinas de História e Geografia no município de Goiânia.	43
CAPÍTULO III – AS CONEXÕES OU DESCONEXÕES DA SOCIOLOGIA COM A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
3.1 Possibilidades de conexões e desconexões entre os conteúdos de Sociologia, História e Geografia no ensino fundamental.	65
3.2. Perspectivas dos saberes sociológicos nas primeiras etapas da educação: Ensino Fundamental.....	75
3.3 Objetivos, entraves e possibilidades educacionais das Ciências Humanas.	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta análise e reflexões sobre os "conteúdos sociológicos"¹ e os saberes da sociologia enquanto disciplina escolar e quais são as suas conexões (ou desconexões) com as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental. Para isso, avaliamos mais especificamente, os livros das disciplinas de História e Geografia.

A escolha deste tema surgiu a partir de reflexões sobre a realidade do ensino brasileiro, da relação da educação com a formação para a vida em sociedade/coletiva; constituída por práticas políticas, econômicas, culturais, e das práticas educacionais. Diante disso, ao tomar conhecimento sobre as diretrizes e parâmetros para o ensino brasileiro, emergiram diversas indagações sobre a formação mais humanística de crianças e jovens brasileiros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontam como objetivo do Ensino Fundamental aspectos que correspondem à educação integral do indivíduo, como a formação de um cidadão capaz de: "compreender a cidadania como participação social e política"; "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva"; "questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los" (BRASÍLIA, 2011). Para alcançar estes objetivos formativos/educacionais a educação brasileira prevê o ensino das disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Levando em consideração esta organização curricular surgiu o eixo problematizador desta pesquisa: em que momento nossa educação oferece aos alunos da Educação Básica conhecimentos para sua formação política, crítica, reflexiva? Quais são os conteúdos/conceitos/saberes políticos, culturais, sociológicos, elencados e abordados nos PCN's dentro da área das Ciências Humanas? Sobretudo, como estes conteúdos sociológicos aparecem (e se aparecem) nos livros didáticos nas áreas de História e Geografia no Ensino Fundamental?

Esta pesquisa, portanto, aponta questionamentos através de análise e avaliação de conteúdos presentes nos livros didáticos de História e Geografia. A metodologia deste trabalho será pautada numa abordagem qualitativa, considerada por Laperrière (2008) como maneira de perceber e interpretar o mundo, sendo, pois, uma pesquisa que não ignora a subjetividade. Para esta autora não existe maneira de ser neutro numa abordagem qualitativa,

¹ Serão considerados como conteúdos sociológicos, aqueles delimitados como conteúdos de Sociologia para o Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

até mesmo porque uma pesquisa qualitativa é "fundamentalmente interativa". Para compreender os fenômenos sociais não se pode ignorar o contexto na qual eles estão inseridos. Entretanto, é preciso ter uma validação metodológica/científica que vão para além da subjetividade, para Laperrière (2008) é imprescindível que o pesquisador articule coerentemente os objetivos almejados, suas orientações teóricas e dados empíricos.

Abarcados pela abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimentos metodológicos: análise documental e pesquisa bibliográfica. Para Lakatos; Marconi (2003), as fontes de documentos são: os arquivos públicos (documentos oficiais, jurídicos, atas, relatórios, etc.); os arquivos particulares (diários, autobiografias, entre outras instituições privadas) e fontes estatísticas. Segundo essas autoras, a pesquisa documental caracteriza-se como fonte primária de análise. Já a pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007), é caracterizada por utilizar “registros disponíveis” de produções anteriores. Podemos encontrar esses conteúdos em livros, artigos, teses, etc. São estes então, os caminhos a serem percorridos para a realização da pesquisa.

Para contemplar as indagações e reflexões do tema proposto, a pesquisa será apresentada em três capítulos. No **Primeiro Capítulo** considera-se relevante apresentar uma contextualização histórica da Sociologia enquanto disciplina escolar, expondo concepções sobre o ensino de Sociologia e seus conteúdos segundo os documentos oficiais. Já no **Segundo Capítulo**, pontuam-se as orientações curriculares para o ensino de História e Geografia, aprofundando em seguida as análises dos livros didáticos destas disciplinas e realizando as comparações com os saberes sociológicos. No **Terceiro Capítulo** finalizam-se as reflexões sobre as conexões e desconexões destas três disciplinas, apontando questões sobre o ensino das Ciências Humanas no Ensino Básico e apresentando possibilidades de maiores interligações e contribuições destas áreas do conhecimento para a educação brasileira. Para concluir, apresentamos as **Considerações Finais** apontando alguns limites na apresentação de alguns dos conteúdos presentes nos livros didáticos para o Ensino Fundamental da História e da Geografia; e apresentando contribuições possíveis da Sociologia para um trabalho educativo escolar que estimule a apropriação de conhecimentos a partir de uma análise mais crítica e reflexiva por parte das crianças e adolescente no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I – A CONSTITUIÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.

1.1. Notas sobre o ensino de Sociologia no Brasil

Para discorrer sobre o ensino de Sociologia nos dias atuais em Goiânia antecede realizar brevemente um histórico desta disciplina enquanto componente curricular das escolas brasileiras, pois desta trajetória resultam inúmeras consequências que refletem em toda a produção da área na atualidade. A Sociologia não entrou simplesmente nos currículos escolares e se fixou como a maioria das disciplinas; em alguns momentos ela era inserida, em outros, retirada. Por vezes, nos anos iniciais (ensino secundário), em outros nos anos finais. Desta maneira, firmou-se, na verdade, um histórico de intermitências desta área do conhecimento.

Segundo Moraes (2003), no histórico de "aparição e desaparecimento" no âmbito escolar, a Sociologia entra no currículo nos finais do século XIX; um de seus primeiros registros no currículo foi a sua inclusão nos cursos superiores e preparatórios como substituta da disciplina "Direito Natural". Este período ocorreu no ano de 1882 nos chamados "Pareceres" de Rui Barbosa.

Logo em seguida veio a Reforma Benjamin Constant (1890-1897), na qual a disciplina apareceu como componente obrigatório dos cursos preparatórios correspondentes aos 6º e 7º anos do ensino secundário. A denominação da disciplina era "Sociologia e Moral", entretanto, não foi suficiente estar inserida nos documentos legais educacionais do país, pois, a "Sociologia Moral" não foi posta em prática (Moraes, 2003). Para além de ser criada e não praticada existiram também questões que não foram muito bem definidas, como nos explica Machado (1987, p. 117): "os pareceres e projetos não explicitavam o que se pretendia para o ensino da Sociologia na escola secundária". A Sociologia neste período estava em processo de estruturação. Havia o intuito de sua inserção, entretanto, ainda não se apresentava um delineamento sólido e esclarecido sobre a justificativa para a disciplina compor o currículo escolar.

Eis o início de uma jornada. Mais à frente, no período de 1925-1942, com a Reforma Rocha Vaz, a Sociologia torna-se uma disciplina obrigatória dos currículos, sendo seus conteúdos exigidos em avaliações de vestibulares (MORAES, 2003).

Ao analisarmos este percurso da disciplina no sistema de ensino brasileiro, verificamos que, após a permanência inexpressiva nos cursos médios no último decênio do século passado, sobrevivendo nos meios intelectuais por obra de homens notáveis que ofereciam cursos livres e publicavam ocasionalmente ensaios sociológicos, a Sociologia ressurgiu triunfalmente nas décadas de 20 e 30, em cursos de formação de professores, nos preparatórios ao exame de admissão para o ensino superior, nas faculdades e universidades (MEUCCI, 2000, p. 10).

Segundo Moraes (2003), entre 1942-1961 a disciplina é excluída do currículo sob a regência da Reforma Capanema². Tal Reforma, segundo alguns autores (OLIVEIRA, 2013) (SAVIANI, 2011), caracterizou-se como elitista, burocrática e dualista. De acordo também com Moraes:

A questão aqui ainda não foi suficientemente pesquisada e aprofundada. Pela leitura do Decreto n. 4.244/1942, não fica clara a orientação político-ideológica da Reforma e somente a partir de certas observações – por exemplo, de Costa Pinto (1949) – fica-se com a impressão de que o caráter da exclusão da Sociologia do currículo secundário atendia a razões ideológicas (MORAES, 2011, p. 364).

O autor ainda acrescenta que: “de certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos” (MORAES, 2011, p. 365). Já no ano de 1961 foi elaborada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) do Brasil, e nela a Sociologia aparece inserida no currículo de caráter optativo.

1961-1971, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre uma centena de outras disciplinas, humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes; também podia ser de caráter geral ou específico (Sociologia de...). (MORAES, 2003, p.7)

É inegável que a Sociologia inserida no currículo, sendo elencada dentro de uma Diretriz de tamanha proporção como a LDB, foi uma grande conquista, porém não suficiente, pois carregava o aspecto optativo; detalhe este que não contribuía para a consolidação e execução dessa disciplina. Conforme lembra o autor, a LDB de 1961,

Apesar de ter sido aprovada após 13 anos de tramitação no Congresso, ou

² A Reforma Capanema do ano de 1942 foi marcada pelo fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, como nos mostra Moraes (2011). Foi uma reforma de reorganização da educação brasileira, mais especificamente do ensino secundário; tornando-se dividido em dois segmentos: Ginásio de 4 anos e Colegial de 3 anos.

seja, bem ou mal, fruto de amplos debates, pressões e negociações, num período caracteristicamente democrático, não só não se previu o retorno da Sociologia para o colegial, como ainda não se fez alteração substancial em relação ao estabelecido na Reforma Capanema. Desse jeito, a Sociologia tornou-se uma disciplina opcional entre mais de uma centena, mantendo-se excluída de fato do currículo (MORAES, 2011, p. 365).

Nota-se que o caráter optativo da disciplina de Sociologia, em meio a várias outras questões limitadoras, nada auxilia para consolidá-la no sistema de ensino. Dez anos depois da elaboração da primeira LDB ela enfrenta uma barreira não apenas no âmbito escolar, mas, sobretudo obstáculos de caráter social e político, pois, no período da ditadura militar, segundo Moraes (2003), confundia-se a Sociologia com socialismo, e, por isso, foram tomadas medidas de “prevenção”, como ilustra o caso da criação da disciplina OSPB – Organização Social e Política Brasileira – de “tom ufanista e conservador” (MORAES, 2003, p. 7).

Após o período de ditadura Civil-Militar de 1964 e com a disciplina de OSPB excluída da grade curricular, a Sociologia volta à cena com a organização da segunda LDB – elaborada em 1996. Foi a partir dessa Lei 9394/96 (que nos orienta até os dias atuais) que a disciplina de Sociologia foi mencionada como componente curricular – tema transversal – entretanto, ainda apresentando o caráter optativo. Mesmo a Sociologia – juntamente com a Filosofia – sendo citada, no artigo 36, como conteúdo necessário a formação cidadã dos educandos: “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III), não deixava claramente explícito e muito menos definido quais seus conteúdos e as formas de sua efetivação. Eis que, em 2008, com a Lei nº 11.684, estas duas disciplinas foram implantadas como componentes obrigatórios da grade escolar do Ensino Médio e, desde então, a Sociologia tem sido foco de pesquisa, debates e, conseqüentemente, aprimoramentos no cenário educacional brasileiro.

Indubitavelmente, a garantia legal da presença desta disciplina, a partir de 2008, constitui um avanço significativo, que reflete tanto as intensas lutas travadas por parte das entidades profissionais, como, mais recentemente, o interesse por parte das entidades acadêmicas em torno da temática (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

Nota-se então que a Sociologia apresenta-se historicamente vulnerável nos currículos escolares, ficando mais tempo excluída do que inserida do currículo em âmbito nacional. Diante deste quadro, mesmo que uma análise aprofundada sobre os aspectos da sua inclusão ou exclusão não seja o objetivo central desse trabalho, esses elementos aqui apresentados são ilustrativos dos diferentes significados desse conteúdo e da importância dele no currículo

escolar.

Em meio às “aparições e sumiços” a disciplina de Sociologia foi se construindo como um campo de saber de maneira instável, sendo esse um dos motivos que impediram sua consolidação e desenvolvimento no ensino básico, dificultando dessa forma a estruturação sólida de seus conteúdos, teorias e metodologias de ensino e aprendizagem. Por isso, os estudos e pesquisas sobre os materiais didáticos/metodológicos são de grande relevância para que essa área do conhecimento possa galgar um espaço cada vez maior e com maior qualidade no sistema de ensino brasileiro.

1.2. Concepções sobre o ensino de Sociologia.

Para iniciar as discussões sobre o ensino de Sociologia é válido ressaltar que existem diferentes concepções sobre a Sociologia, assim como há também diversas perspectivas sobre a educação. Nesse sentido, os autores que privilegiamos nessa investigação possuem uma abordagem teórica que, em certa medida, se fundamentam em uma perspectiva histórico-crítica da educação. Contudo, antes de iniciarmos as discussões sobre as concepções de ensino, vale lembrar que essa é uma discussão complexa e merece ser aprofundada em investigações posteriores por pesquisadores de várias áreas do conhecimento de humanas. Sendo assim,

Quando nos propomos a refletir sobre a *história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia* enredamos por um caminho cruzado pelo campo das ciências e pelo campo da educação. O modo como o Brasil constituiu seu sistema de educação e seu sistema científico e como cada área se desenvolveu no interior desses sistemas é na verdade um enorme e complexo objeto de estudos para historiadores e sociólogos do conhecimento, da ciência e da educação (BRASÍLIA, 2010, p. 18).

Contudo, o Brasil teve um (entre outros) importante colaborador do desenvolvimento da Sociologia brasileira: o sociólogo Florestan Fernandes, que apresenta análises sobre o campo das ciências sociais, expondo que: "a fratura da sociedade reproduziu-se na fratura da ciência" (FERNANDES, 1980, p. 29). Diante disso, parte-se da premissa de que "o pensamento sociológico não se propõe apenas conhecer a sociedade, pois se associa ao enfrentamento das forças sociais que manipulam a crise para detê-la ou transformá-la" (FERNANDES, 1980, p. 18). A Sociologia possibilita aos sociólogos serem "agentes do conhecimento e da transformação do mundo" (FERNANDES, 1980, p.15). Entretanto, para

além desta concepção sobre a postura do sociólogo, o que significa ensinar Sociologia para alguém que não seja sociólogo? E, mais do que isso, para crianças e adolescentes? Esta questão é, para o presente trabalho de pesquisa, fundamental, pois leva ao questionamento do papel da Sociologia não apenas como um instrumento de práxis daqueles que trabalham diretamente com a Sociologia, mas da Sociologia transformada em conhecimento escolar, que possibilite aos sujeitos escolares uma ação social intencional e planejada sobre a realidade.

Tentar compreender a postura do sociólogo e do papel da Sociologia nas escolas remete aos pensamentos de Peter Berger, que assim destaca: “a Sociologia não é uma ação, e sim uma *tentativa de compreensão*” (1986, p.13. Grifo do autor). Afirma também que “o jogo da Sociologia transcorre num campo bastante espaçoso [...] O sociólogo poderá estar interessado em muitas outras coisas. Mas seu interesse dominante será o mundo dos homens, suas instituições, sua história, suas paixões.” (BERGER, 1986, p. 27). Portanto, sendo a Sociologia uma tentativa de compreensão da ação dos homens, da sociedade e de suas instituições, inclui-se aí a instituição social Escola e os seus processos de ensino/aprendizagem e a formação de sujeitos para a vida em sociedade, pois que todo processo educativo está diretamente ligado aos objetivos implícitos e explícitos de um determinado contexto social.

Para isto é necessário que haja uma intencionalidade/planejamento no/do processo educativo, pois como bem explica Saviani (1983, p. 52) o “Agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos na educação”. Todos os aspectos correlacionados à educação e ao processo educativo são orientados por uma intenção, um objetivo. Segundo Duarte, “O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins” (2008, p. 37).

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 2008, p. 34).

Partindo dessa concepção, qual tem sido a intencionalidade educacional da Sociologia? Ou, em outras palavras, o que queremos com a Sociologia nas escolas?

O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de

análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social (FERNANDES, 1976, p. 108).

Florestan (1976, p.109) faz ainda uma reflexão importante sobre o ensino de Sociologia, ressaltando que “a posição da Sociologia no sistema educacional brasileiro oscila de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas de momento.” Esta pontuação, apesar de ter sido escrita há alguns anos atrás, assustadoramente continua fazendo parte da realidade do ensino de Sociologia, e não apenas da dela. Sabe-se que o currículo escolar e as disciplinas componentes da matriz, assim como os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são elencados pela administração governamental, ou seja, carregados de interesses políticos e sociais desse ou daquele governo.

Os Parâmetros Curriculares elaborados, os livros didáticos aprovados e selecionados; tudo isso compõe o cenário do “agir de modo intencional” “em função de objetivos previamente definidos”, para usar as palavras de Saviani (1983), às práticas educacionais nas escolas brasileiras. E, certamente, o ensino de Sociologia é permeado pelas posições “ideológicas de momento”. Sendo que, Florestan chama atenção sobre a base fundante da Sociologia, para o fato de que “não podemos nos esquecer de que o aparecimento da Sociologia coincide com a consolidação da burguesia como *classe dominante*” (FERNANDES, 1980, p. 20. Grifo do autor).

Segundo o documento oficial do MEC (Ministério da Educação), chamado “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” de 2002 – disponível no sitio oficial do governo – em suas direções metodológicas para o ensino de Ciências Humanas, a intencionalidade das disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia não é a de formar “jovens historiadores”, ou “jovens sociólogos”. Contudo, alguns conteúdos específicos de cada uma dessas áreas são escolhidos como importantes para a formação do estudante, acreditando que tal aprendizado é relevante na contribuição da Educação Básica.

De acordo com o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), na área de Sociologia, em suas OEC (Orientações Educacionais Complementares) existem alguns “conceitos estruturadores” das disciplinas. São eles: Cidadania, Trabalho e Cultura.

Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê?

Porque 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. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação. Em terceiro lugar, os conceitos de cidadania, trabalho e cultura se articulam, de maneira orgânica ou estrutural, aos conjuntos conceituais das outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Filosofia, só para citar algumas, também devem estabelecer suas competências a partir daqueles conceitos (PCNEM/OEC, 2002, p. 88/89).

Esta é, pois, a compreensão de ensino de Sociologia dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nesta visão didático/metodológica de ensino exalta-se também a importância dos Conteúdos e Temas a serem articulados com as experiências cotidianas do educando, contextualizados e relacionados com a fundamentação teórica da disciplina. Fala-se então de uma “articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia” (PCNEM, 1999, p. 92).

Tais especificidades da Sociologia – Ciências Sociais – podem contribuir para uma análise mais elaborada do meio social em que os alunos estão inseridos. Como diz Fernandes (1976, p. 109), “é de esperar-se que a educação pelas ciências sociais crie personalidades mais aptas à participação das atividades políticas”, e em todos os outros âmbitos da vida social. No entanto, em meio às calorosas justificativas e contribuições que o ensino de Sociologia pode proporcionar, ressalta-se que não deve existir – como diz Freitas (2011, p. 159): “a ideia equivocada de que cabe à Sociologia a nobre missão civilizadora de preparar os jovens estudantes para o exercício da cidadania”. Aliás, nenhuma disciplina isolada carrega em si, o “poder” de formar educandos mais conscientes e críticos da realidade social em que vivem.

Cientes deste perigo eminente, de depositar sobre a Sociologia um fardo árduo – quicá injusto – é preciso compreender também que suas particularidades e conhecimentos específicos não foram delimitados, como ocorreu em outros campos da ciência.

A Sociologia não se estilhaçou em nossos dias. Ela *nasceu estilhaçada*, e não poderia ser diferente, dada a sociedade que a engrenou e os dilemas sociais que ela enfrentava. Pode-se – e *deve-se* – tratar esse estilhaçamento como uma condição que foi vantajosa para a Sociologia *como ciência*. Se ele não ocorresse, a Sociologia ficaria empobrecida em sua problematização do real e em suas potencialidades de criação teórica, e os que dizem que ela é só

uma “ciência da ordem” teriam toda razão (FERNANDES, 1980, p. 28. Grifo do autor).

Ou seja, a forma de seu “nascimento”, amparada contraditoriamente, por um lado, no *status quo* da sociedade burguesa nascente e, por outro, constituindo-se paulatinamente em uma ciência objetiva de análise da realidade social, estabelecendo-a também, contraditoriamente, em uma “ciência da transformação”, mediante o papel de "problematização do real" é, pois, sua grande contribuição para o ensino escolar. Segundo Cohn (2001), "o que envelhece e o que sempre se cria de novo não são coisas ou sequer conceitos, são os *problemas*. É o modo como interrogamos o mundo que se renova sempre. E, se pensarmos as ciências como campos de interrogações, são elas que se renovam" (p. 41. Grifo do autor).

Ao se situar o papel específico da Sociologia a partir dessas considerações começam a emergir outras questões que são intrínsecas as relações educacionais e, conseqüentemente, sociais em que se insere o ensino de Sociologia.

Pensar o ensino de Sociologia no ensino médio passa pela nossa compreensão sobre a educação, ou seja, sobre que tipo de educação desejamos. E isso não é fácil de ser definido porque depende do embate, do conflito entre inúmeros projetos de sociedade em disputa entre os cientistas sociais, entre os grupos que tem acesso aos aparatos do estado, que definem as políticas, entre os professores das redes pública e privada, e assim por diante (SILVA, 2007, p. 422).

Como mencionado no início do texto, refletir sobre concepções de ensino e todas as suas particularidades implica no embate sobre perspectivas diferentes e divergentes sobre os conceitos de Educação e Sociedade de quem está teorizando. E, por mais que possa parecer estranho aos olhos de muitos, não são todos da área das Ciências Sociais/Sociologia que defendem a disciplina no quadro da Educação Básica. Entretanto, se refletirmos bem, “a educação, como objeto ou campo de atuação, há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico” (MORAES, 2003, p. 10).

Sabemos que esta desvalorização e polarização/divergências sobre quais conhecimentos “produz” mais status ou menos status social ou qual ciência é mais “válida” no processo ensino aprendizagem do que outra; enfim, as posições hierarquizadas entre o ensino teórico e o ensino de suas práticas; de qual nível de ensino do processo educacional é mais relevante do que outro – da Educação Infantil até as Pós-Graduações – não ocorreu

repentinamente. Como já mencionado por Florestan a respeito do nascimento da Sociologia “estilhaçada”, as relações de importância e poder *na* e *da* educação não ocorrem sem intencionalidades, pois as ações educacionais e, portanto, sociais fazem parte de um contexto cultural, econômico e político, que em muitas das vezes reproduzem os “estilhaçamentos” sociais.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A educação como um sistema integrado em todas as suas práticas (na educação infantil, básica e superior) perpetua seus interesses (políticos, econômicos, etc.) em todas suas instâncias (nos âmbitos de formação cultural, política, econômica, social, etc.), propagando as diferenciações na formação de professores e outros profissionais, na qual, licenciados e bacharelados criam (ou recriam) formas de depositar mais ou menos relevância em alguns temas, formas, e práticas de educação/trabalho em detrimento de outros.

Uma reflexão apontada por Amaury (2003) ilustra este quadro:

Ainda durante o XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002), um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos acabou gerando um constrangimento entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de Sociologia (Lei nº 6.888/80 e Decreto nº 89.531/84), embora a legislação educacional não garanta esse direito (MORAES, 2003, p. 10).

Este quadro demonstra que a discussão sobre o ensino de Sociologia, dentro das Ciências Sociais, faz-se necessário para pensar a Sociologia e suas práticas educacionais de forma integrada.

1.3 A Sociologia nos livros didáticos

A estrutura educacional no Brasil utiliza como uma de suas mais importantes ferramentas de ensino os livros didáticos, escolhidos e adotados pelo nosso Ministério da Educação (MEC). Ligado a ele está o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo o site oficial do governo, na seção do FNDE, o histórico do Programa do Livro Didático está presente desde 1929, porém conhecido por outras denominações. Mas foi em 1938, por meio do Decreto-Lei de número 1.006, que foi constituída a Comissão do Livro Didático, para legislar e controlar a circulação e produção dos livros, em nível nacional. Ainda de acordo com dados oficiais, em 1985 houve o Decreto nº 91.542, que trouxe mudanças e alterações nas formas de execução do uso e controle dos livros didáticos, como por exemplo, a indicação do livro pelos professores e sua reutilização: “os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes” (BRASÍLIA, FNDE, 2015).

Conforme citado acima, além da reutilização dos livros houve também a inclusão da participação dos docentes nas escolhas deste material. Todavia, mesmo que nas declarações oficiais fique ressaltado que são os professores que fazem a indicação dos livros didáticos é necessário considerar que é o Ministério da Educação quem dá primeiramente as providências de quais livros deverão ser escolhidos pelos professores, conforme as orientações citadas abaixo:

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MEC, Escolha do Livro Didático, 2015).

No que tange os aspectos de materiais didáticos, segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015: Sociologia, publicado em 2014, com orientações para a disciplina referida, houve um aumento da produção de livros didáticos comparado a 2012. E foram aprovadas 06 obras das 13 inscritas para o processo de análise. Todavia, neste mesmo documento são ressaltadas algumas dificuldades que a Sociologia enfrenta:

Contudo, cumpre apontar os desafios que ainda persistem, sobretudo se considerarmos que a Sociologia ainda se encontra em fase de consolidação como disciplina escolar, enfrentando por isso uma série de obstáculos quando se trata da mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Um desses obstáculos refere-se à simplificação de teorias e conceitos. Sabemos que é uma meta em todos os níveis de ensino

conseguir explicar conceitos complexos de forma compreensível, sem trair seu significado profundo. É um desafio da comunicação científica e da disseminação da ciência para públicos leigos. E certamente esse desafio é ainda maior se considerarmos a própria natureza das ciências sociais que se caracteriza pelo embate permanente entre concepções teóricas distintas (MEC. Guia de Livros Didáticos, 2014, p. 12).

Para além das dificuldades particulares de cada disciplina escolar, e da seleção de livros para o guia – que o Ministério deve selecionar e aprovar – temos também a etapa em que a escolha é realizada pelos professores; já que são estes que lidam diariamente com este material em sala de aula. Diante disso as equipes de professores das escolas de todo o país podem fazer suas observações e escolhas de acordo com as especificidades regionais e locais. Contudo, devem seguir as orientações no guia de livros já aprovados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), ou seja, de acordo com as orientações do site do MEC (Ministério da Educação) o PNLD tem como objetivo selecionar, aprovar e publicar um "guia", contendo uma lista de livros didáticos aprovados para a Educação Básica no Brasil, o qual é enviado para todas as escolas públicas sendo, pois, uma escolha dentro de uma análise prévia.

O PNLD funciona, grosso modo, da seguinte maneira. Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos (SILVA, 2012, p. 81).

Devemos reconhecer que incluir os professores nas escolhas dos livros didáticos é um grande passo democrático, porém ainda é uma escolha dentro de uma seleção prévia. Ou seja, com uma autonomia relativa os professores tentam decidir qual o material mais adequado à realidade de sua escola (o que nem sempre é possível de ser realizado, pois além da escolha do livro, existem outros fatores como: disponibilidade, quantidade e capacidade de distribuição; pois quando a coleção está “esgotada”, passa-se a valer a segunda ou terceira opção selecionada). Eles podem escolher livros que são criticados na avaliação do guia,

entretanto, os professores não conseguem solicitar pelo PNLD livros que são "reprovados" pela equipe de seleção. Como nos ilustra Silva (2012, p. 814), "com a reprovação da obra *Nova História Crítica* pelos pareceristas no PNLD-2008, os professores de História não puderam solicitá-la para ser adquirida pelo FNDE".³

É preciso compreender que as relações e práticas educacionais estão/são permeadas de interesses políticos; e a construção de um currículo e de material didático não ocorre isento destas influências. Como nos diz Mannheim (1982, p. 158), "aqueles que temem por seus interesses estabelecidos, olham com suspeitas para todo avanço genuíno da democracia". Mannheim (1982) ao falar de educação e sociedade evidenciava alguns aspectos sobre o medo que certos indivíduos têm do "perigo" de homens que pensam demais. Ou seja, romper com a ordem social vigente, como dizia Florestan (1979), não virá de forma natural, mas através de muita luta social para "quebrar" com práticas educacionais tendenciosas, que se interessam pela permanência dos interesses daqueles que estão no poder, o que significa para o Brasil, quando se fala de educação, perpetuar a educação como privilégio para poucos.

Desta forma, tentar romper as desigualdades sociais e educacionais reforçando a necessidade de se ter uma escola mais democrática, de uma educação com mais igualdade, implica na reflexão sobre uma escola mais justa. Pode-se questionar: o que seria uma escola mais justa? Neste sentido, "os conceitos de igualdade e justiça escolar que comandam essas práticas não são tão claros quanto poderia parecer à primeira vista e é importante refletir sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares" (DUBET, 2004, p. 540).

Dubet (2004) destaca em seu texto as várias nuances que a ideia de uma perspectiva de escola justa/igualitária pode carregar, pois até mesmo a concepção de justiça é interpretada de diferentes maneiras. Segundo Dubet (2004) não há uma solução perfeita para esta questão de igualdade; contudo, é preciso compreender que "as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares" (p. 542). Mas, ao se discutir sobre as práticas reprodutivas das desigualdades dentro da escola não se tem o intuito de desmotivar e/ou considerar que o ambiente escolar não possua a capacidade de desenvolver ações pedagógicas transformadoras. De acordo com Young (2007, p. 1288) quando questiona "para que servem as escolas", é coerente reconhecer que sem elas "cada geração teria que começar do zero ou, como as

³A polêmica em torno do livro *Nova História Crítica*, deu-se por uma matéria publicada no *Globo* em 18/09/2007 pelo jornalista Ali Kamel, em que questionava veementemente sobre "o que ensinam às nossas crianças" com um livro que ensina, segundo ela: "que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo". O livro recebeu inúmeras críticas pela mídia conservadora e, diante disso, foi reprovado pela avaliação do MEC.

sociedades que existiram antes das escolas, permaneceriam praticamente inalterada durante séculos". Segundo ainda este autor, muitos teóricos da educação e da Sociologia têm uma visão negativa da escola.

Sobre o caso das escolhas dos materiais didáticos, sobretudo os livros, não se deve depositar sobre os pareceristas uma visão meramente negativa de suas pré-seleções. Há também aqueles que "procuram encontrar nas obras uma contribuição para o aprimoramento da ética e a construção da cidadania" (SILVA, 2012, p. 812). É preciso estar alerta aos interesses que permanecem de maneira oculta nesses materiais; todavia faz-se necessário também ser otimistas na busca de transformações educacionais e sociais.

Este é o objetivo que norteia, em certa medida, a discussão neste trabalho. Isto é, sobre o ensino de Sociologia em nossas escolas (públicas e privadas); buscando analisar o seu lugar enquanto disciplina escolar, situando-a na educação fundamental e apresentando alguns aspectos legais; assim como os desdobramentos desta disciplina nos materiais didáticos (livros). Temos muitos desafios e problemas a enfrentar na efetivação dos conteúdos sociológicos no processo da educação escolarizada. Dessa forma não podemos perder de vista a contribuição que conteúdos escolares de cunho sociológico podem proporcionar, pois eles "podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (YOUNG, 2007, p. 1294). Tal conhecimento citado refere-se a um tipo de conhecimento especializado e adquirido mediante um processo de formação planejada e continuada, isto é, daquele que vai para além das experiências cotidianas. Neste sentido, um dos grandes trunfos da escola é possibilitar aos indivíduos os conhecimentos científicos para a apreensão e ação do/no mundo social que os rodeia e do qual eles fazem parte.

Esse "aprendizado de todo dia" está estreitamente relacionado ao conhecimento cotidiano de senso comum que construímos ao longo de nossas vidas. No sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizado são atividades epistêmicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que nossos ancestrais não precisavam e que não tinham descoberto (YOUNG, 2014, 198).

No caso particular da Sociologia este aprendizado cotidiano é um rico elemento de trabalho didático. Pois "a aparente *familiaridade* e o *já sabido* vão dando lugar ao

conhecimento sistematizado e crítico. Ao se optar por análises temáticas, é possível articulá-las a conceitos e teorias" (BRASIL, 2010, p. 51). A Sociologia, pretendendo então fortalecer-se enquanto disciplina escolar, acreditando e construindo seus aportes, precisa sempre estar em contínuo trabalho de estudo e pesquisa para edificar cada vez mais suas concepções e práticas de ensino, e inserir-se de forma frutífera nos diversos âmbitos educacionais.

1.3.1 Materiais didáticos sobre o ensino de Sociologia

Discorrer sobre materiais didáticos da disciplina de Sociologia implica em também contextualizar o histórico de lugar frágil da disciplina no contexto escolar, pois a atual defasagem na elaboração de manuais, livros, etc., é herdeiro direto dessas suas idas e vindas ao currículo escolar brasileiro. Sua entrada e saída do currículo não favorecia a estruturação mais sólida de diretrizes próprias e a partir disso também foi fortalecendo-se a luta por espaço no sistema básico de ensino.

Ao contrário do que ocorreu na biologia, na Sociologia não se estabeleceu essa convergência, pela qual a 'unificação' empírico-teórica passaria primeiro por uma delimitação dos campos especiais, para mais tarde chegar-se a uma síntese mais complexa dos grandes esquemas de explicação e de proposição de explicações gerais ('formalizáveis' ou 'quantificáveis') (FERNANDES, 1980, p. 19).

Para a sistematização de materiais didáticos de uma disciplina é preciso traçar um longo caminho de pesquisas, estudos e escritas, acumulando uma série de conhecimentos e experiências da qual a sociologia carecia, mas que, contraditoriamente por essa mesma ausência também impulsionou os primeiros esboços e organizações teóricas, norteadoras de um trabalho pedagógico. Meucci (2000, p. 5) faz lembrar que "[...] os primeiros manuais didáticos de uma nova área de conhecimento compreendem, juntamente com coletâneas de textos e dicionários, as primeiras tentativas de sistematização do conhecimento sociológico". Entretanto, como explanado no início do texto sobre a instabilidade histórica da Sociologia no sistema educacional, vê-se que a produção dos materiais didáticos para esta disciplina nas escolas, no que tange as atividades pedagógicas/metodológicas, sofre as consequências dessa ausência histórica somando uma série de fatores.

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na Sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da Sociologia como saber escolar. Como saber

escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um "lugar" instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários motivos externos e internos ao campo das Ciências Sociais (SILVA, 2007, p. 405).

Nos estudos de vários autores que se dedicam ao campo da Sociologia e Educação é possível verificar pontos comuns em relatos e pesquisas sobre a fragilidade de estruturação do material didático da disciplina. Entre eles, Moraes (2003, p.10/11) ressalta que "tem sido constante nos debates sobre o ensino de Sociologia a busca de definição de programas para a disciplina. A maioria dos textos parte da constatação da 'falta de programas e material didático' ". Eis, portanto, a necessidade de relembrar as considerações realizadas pelo autor sobre as divergências e segregações nos campos do bacharelado e licenciatura das Ciências Sociais. As pesquisas no campo da licenciatura poderão auxiliar e respaldar cada vez mais com fundamentações e, sobretudo, elaborações de materiais e programas metodológicos/didáticos. Sendo que, "nesse primeiro espaço do ensino da disciplina para a reprodução dos cientistas da área, formulam-se currículos, que sistematizarão o ensino e a aprendizagem" (SILVA, 2007, p. 407).

Aqui se destaca um ponto importante para análise e reflexão. Dessa formulação do currículo de Sociologia, dos seus conteúdos e métodos, sobressaem-se novamente os mais diversos interesses e divergências no âmbito de suas teorias e concepções. Neste sentido, segundo Bourdieu

Seria, pois, ingênuo que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social (BOURDIEU, 1998, p. 58).

As escolhas para a inclusão ou não da Sociologia passa por critérios de decisões sobre o que contribui para a manutenção da "ordem social", na qual, para além da inserção desta disciplina, existem outros aspectos que nos mostram as segregações sociais. Como nos ilustra Oliveira (2013) quando faz uma discussão sobre o ensino de Sociologia, apontando sobre as diferenciações do âmbito privado e público.

Na medida em que se aproximou do debate político público, das questões sociais e culturais que constituem a realidade de seus alunos mostra-se como

um saber dispensável, que pode ser ‘ensinado de forma interdisciplinar’ por outras disciplinas, por outros professores sem formação acadêmica específica (OLIVEIRA, 2013, p. 186).

Para alguns, esta disciplina será desenvolvida com diferenciada atenção e perspectiva, como no caso das escolas particulares. Já para o setor público, que recebe geralmente um público de baixa renda, ela é tratada como algo a ser pensada e realizada de "qualquer jeito", mostrando-nos, mais uma vez, as relações de influência nas práticas educacionais.

Nesta realidade de escolhas e determinações das ações públicas é válido compreender o que compõe o currículo para a Sociologia em sala de aula.

1.3.2 Conteúdos de Sociologia: documentos oficiais.

Após apresentação de alguns apontamentos em relação à Sociologia e a educação é preciso compreender quais conteúdos estão sendo trabalhados em sala de aula, no que se refere a esta disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são diretrizes norteadoras das áreas e conteúdos programáticos/metodológicos que regem os trabalhos educacionais no país, por isso, situar-se sobre a escolha dos conteúdos para a Sociologia é de grande relevância. No caso específico da Sociologia, que compõe a grade curricular apenas do Ensino Médio, o documento norteador é o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Todos estes documentos são públicos e ficam disponíveis para consulta no site oficial do Ministério da Educação.

Dentro da seção dos Parâmetros existem divisões entre as áreas, e a Sociologia está incluída no caderno de Ciências Humanas. São fundamentações para as Ciências Humanas do Ensino Médio:

O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (PCNEM, 1999, p. 9).

O caderno das “Ciências Humanas e suas Tecnologias” na educação apresenta como

um de seus objetivos que o educando possa: “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (PCNEM, 1998, p. 10). E o que se espera, então, para o ensino de Sociologia?

No estudo das Ciências Sociais, quando a ordem social é tomada como objeto de reflexão, o objetivo é oferecer ao aluno uma visão mais ampla dos processos que interferem na dinâmica da manutenção ou mudança das estruturas sociais, que consolidam ou fragmentam o controle social (PCNEM, 1999, p. 40).

Estão elencados como “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política” nos PCNEM, que o aluno possa:

Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica. 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 (PCNEM, 1999, p. 43).

Além destas habilidades citadas acima existem outros aspectos pontuados no documento, o qual considera que os conhecimentos desta área

Podem contribuir para a constituição de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos, que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito à alteridade, a autonomia e a construção das competências requeridas para atuar com segurança na vida adulta (PCNEM, 1999, p. 66).

Sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares para a disciplina de Sociologia, alguns professores como Amaury Moraes (2010) e Elizabeth Guimarães (2010) apresentam reflexões relevantes e necessárias sobre o currículo de Sociologia, pois segundo eles é preciso que a Sociologia:

Seja compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de 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 (BRASÍLIA, 2010, p. 30).

Estas considerações sobre os propósitos da educação designados ao Ensino Médio são

necessárias para que não haja (ainda mais) discrepâncias entre uma disciplina e outra, e nem entre outros tipos de diferenciações nas práticas escolares; todavia, os ajustes e os direcionamentos não necessariamente devem vir apenas com aceitações, mas, sobretudo, com discussões e questionamentos para possíveis mudanças e contribuições. Por isso é válido pautar a discussão e os objetivos almejados e elencados nos documentos legais sobre a educação, lembrando que as leis que a regem destacam com ênfase a educação no Ensino Médio para a preparação profissional. É relevante traçar discussões e questionamentos sobre esta formação para o mercado de trabalho, tão presente na educação para os jovens brasileiros, e que tem historicamente se expressado na prática em uma educação dual, que se efetiva de um lado, um ensino propedêutico àqueles jovens com melhor condição econômica e mais tempo disponível ao estudo e, por outro, uma educação profissionalizante para jovens trabalhadores e filhos da classe trabalhadora mais empobrecida.

Nesse sentido, é preciso "delinearmos um Ensino Médio que rompa com a dualidade entre formação geral e para o trabalho, até agora, predominante em nosso País" (BRASÍLIA, 2010, p. 30). Podemos perceber algumas, coincidentes (ou não), semelhanças e prioridades da educação atreladas ao mercado de trabalho. Como por exemplo, está determinado na Constituição no Capítulo II – Dos direitos sociais – Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, CRFB, 1998).

O trabalho aparece como quarto elemento dos direitos sociais, entretanto, é de se estranhar que no Art. 7º, logo em sequência a essa proposição, ao invés de serem elencadas as garantias da educação ou da saúde (primeiros elencados do Art. 6º), são as disposições para o trabalho que ganham destaque. No decorrer da lei, até o Art. 11º, aparecem determinações de temas sindicais, grevistas, entre outros assuntos sobre trabalho. A educação aparece em nossa Constituição no Art. 206º remetendo a reflexão de quais são as prioridades reais dos direitos sociais?

Compreendendo a premissa legal de que todas as leis do país tenham que estar obrigatoriamente em consonância com a Constituição, obviamente que a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) também deriva dos princípios constituintes. Sendo que na LDB (BRASIL, 2014), Título II – Art. 3º – Dos princípios e fins da Educação Nacional, aparece como componente da finalidade da educação brasileira: "XI – vinculação entre

educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (p.10). Adiante, no Título III –Art. 4º – Do direito à educação e do dever de educar:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com característica e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo aos que foram trabalhadores as condições de acesso e a permanência na escola (BRASIL, 2014, p. 11).

No Título V – Capítulo II – Seção IV – Art. 35º aparece como finalidade do Ensino Médio (última etapa do Ensino Básico) a: "II – preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 2014, p. 24). É, portanto, perceptível que o trabalho tem um lugar considerável nas disposições legais do âmbito educacional.

Enfatiza-se muito a educação e preparação para o mercado de trabalho, mas isso é um equívoco? Obviamente que não. Não é possível se desconsiderar a importância dos conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento e progressão do mundo do trabalho.

Contudo, a educação enquanto prática humana/social não deve reduzir-se a este aspecto. Seria a educação responsável apenas pela preparação para o mercado de trabalho? Certamente que não. Por isso o debate sobre a contribuição da Sociologia no sistema de ensino preocupa-se em propor conteúdos e metodologias que ampliem a formação educacional dos educandos para além da aprendizagem de competências para as demandas do mundo do trabalho.

Ao falar sobre formas de ensino, Moraes e Guimarães (BRASÍLIA, 2010), na parte destinada à “metodologia de ensino das ciências sociais”, desenvolvem uma discussão sobre a importância dos "conceitos" para a ciência como um todo. No caso das Ciências Sociais faz-se imprescindível delimitar/definir seus "conceitos-chaves" para que fique claro aos alunos e professores as especificidades deste campo científico, e com isso auxiliar e otimizar a elaboração de planos e conteúdos programáticos.

A ênfase nos significados que o conceito tem no campo das Ciências Sociais precisa ser esclarecida, sobretudo frente ao caráter interdisciplinar com que se pode apresentar; ou seja, a possibilidade de um único conceito ser trabalhado por várias ciências para explicar questões que se relacionam academicamente (BRASÍLIA, 2010, p. 50).

Trabalhar com conceitos/temas na Sociologia tem sido algo que professores e alunos

têm requisitado, segundo Moraes e Guimarães (2010, p. 51), "dadas as possibilidades de desenvolver conteúdos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, relacionando-os de modo muito próximo com a realidade dos alunos, com seu cotidiano". Isso proporciona um maior envolvimento dos estudantes a partir de questões sociais contemporâneas possibilitando a participação desses jovens e contribuindo para que se desenvolva nesse contexto análises sociológicas. Entretanto, "o calor das discussões não deve dissolver o caráter sociológico e acadêmico da análise" (BRASÍLIA, 2010, p.51). Ou seja, mesmo abarcando questões pertinentes do cotidiano a Sociologia não deve se limitar a debater o experimentado/vivenciado pelos jovens, ao contrário, deve ela partir daí, mas ir além, apresentando novos elementos a partir dos seus saberes e conhecimentos e, dessa forma, contribuir com a análise científica/objetiva da realidade social, da sua estrutura e dinâmica.

O que significa trabalhar com conceitos de acordo com os Documentos PCENM/OEC (Orientações Educacionais Complementares) do ensino de Ciências Humanas? Nesses Documentos estão descritos os “conceitos estruturadores da área”, em que a definição de *conceito* é apresentada assim:

Em termos gerais, o que é um conceito? A pergunta em si pode nos revelar muitas e complexas respostas, mas fiquemos com uma das possibilidades, aquela que nos diz que um conceito é a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma ideia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é o real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano. (PCNEM/OEC, 2002, p. 24)

A partir desta concepção, contida no documento, são elencados os chamados “conceitos estruturados explicitados”, sendo alguns deles: identidade, relações sociais, cultura, ética, trabalho, poder, dominação, entre outros. E para que este trabalho metodológico aconteça de forma significativa, segundo os parâmetros, é necessária à clareza de que

Os procedimentos didáticos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, que facilitarão a construção do “encontro” entre conceitos e competências, estão intimamente relacionados com aspectos metodológicos que indicam os perfis de atividades escolares que permitirão que tal “encontro” seja efetivado (PCNEM/OEC, 2002, p. 34).

Ou seja, entram em cena as discussões sobre as concepções pedagógicas e metodológicas sobre o ensino das Ciências Humanas, aprofundando no ensino de sociologia;

também sobre as práticas docentes e a realidade do trabalho em sala de aula, que podem e/ou devem expandir as contribuições e as atribuições discriminadas nos documentos governamentais. Contudo, este aspecto da prática docente remete a tantas outras questões, que serão discutidas mais a frente neste trabalho.

1.4. Relação do ensino de Sociologia em Goiás

Aqui é necessário delinear e delimitar o espaço do estudo ao cenário mais local (regional), no qual iremos verificar mais adiante o lugar da Sociologia, especificamente para proceder à análise das abordagens dos conteúdos sociológicos presentes nos livros didáticos da Educação Básica em Goiás, em especial no município de Goiânia.

Ao pensar nas dificuldades que a Sociologia enfrenta em nível nacional não é possível esquecer que os estados sofrem também os reflexos da estrutura – ou da falta dela – do sistema educacional brasileiro, mesmo diante das singularidades culturais, sociais, políticas e econômicas que cada um dos Estados da federação possui. Diante disso é preciso compreender o cenário da Sociologia em Goiás antes de se partir para uma análise do município de Goiânia. Mesmo tendo consciência das particularidades da região local, muitas discussões realizadas sobre o ensino de Sociologia em Goiás se aproximam das diversas questões encontradas no que se refere às dificuldades que esta disciplina enfrenta na trajetória do sistema educacional no Brasil.

Freitas (2010), ao pesquisar sobre a formação dos docentes de Sociologia em Goiás, demonstra que a diferenciação entre bacharéis e licenciados, advindos de preconceitos e juízos de valor, acaba inferindo mais “status” ao bacharelado do que a licenciatura, realidade que – infelizmente – como o autor observa não é problemática apenas da região centro oeste do Brasil.

No caso da formação docente em Ciências Sociais, essa questão merece considerações em particular. De longa data a licenciatura tem sido relegada a um segundo plano nos cursos de Ciências Sociais. Desta forma, a questão do estágio curricular adquire uma complexidade maior na medida em que valorizar a prática na formação docente implica, antes de tudo, romper com preconceitos e juízos de valor disseminados na longa duração e que estabelecem uma diferenciação sem maiores fundamentos entre o bacharelado – considerado um curso “nobre”, voltado à atividade teórica e à pesquisa – e a licenciatura – considerado um curso “plebeu”, voltado à atividade docente, próprio para os alunos menos aptos, sem maiores capacidades de reflexão e que, portanto, devem se ocupar de tarefas

"menores", como o exercício da atividade docente no ensino médio (FREITAS, 2010, p. 54).

Sobre essas diferenciações cabe questionar o seguinte: e aqueles que escolhem pela docência na Sociologia? O que espera Goiás destes professores? Quais são as orientações e diretrizes do estado para o ensino de Sociologia?

Como diretrizes educacionais de Goiás existe o documento chamado "Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás", o qual está disponível para consulta pública no site oficial da Secretaria de Educação/GO. Neste currículo de referência atualizado, que é ainda um documento em construção (como está discriminado em Versão Experimental) conta com contribuições e sugestões, e participação das Subsecretarias em relação ao documento de 2012.

Assim espera-se que o Currículo Referência de Sociologia seja entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo de compreensão sociológica, o que não pode ser aplicado um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. Desse modo, espera-se que o ensino e a aprendizagem de tais conteúdos contribuam para que os estudantes desenvolvam uma reflexão crítica sobre a sociedade onde estão inseridos, bem como do mundo e sua complexidade, e saibam exercer a sua cidadania fortalecendo a democracia (SEDUC/GO, 2015, p. 279).

Os conteúdos programáticos, divididos em eixos temáticos, são elencados para o 1º ano do Ensino Médio: senso-comum e conhecimento sociológico; contexto histórico do surgimento da Sociologia; o campo da Sociologia; a Sociologia de Émile Durkheim; Karl Marx e a crítica da sociedade capitalista; Max Weber e a teoria compreensiva da sociedade. Para o 2º ano os eixos temáticos são: Sociologia no Brasil; a sociedade e sua dinâmica; identidade, preconceito e discriminação; estratificação e desigualdade; formas de violência e criminalidade. Já no final do Ensino Médio, no 3º ano, as temáticas são: a concepção antropológica de cultura e a diversidade cultural; cultura e consumo; poder, política e estado; a democracia moderna: cidadania, direitos e deveres; participação e representação (os problemas "da ação coletiva"); trabalho, sociedade e capitalismo; relações de trabalho, entre outros. Estes são os **eixos norteadores para o ensino de Sociologia no estado de Goiás**; estão elencados não somente os eixos de trabalho, mas também há detalhamento dos conteúdos e as "expectativas de aprendizagem".

Para aprofundar sobre esses eixos/conteúdos apresentam-se nessa pesquisa as seguintes questões: quando seria a primeira vez, ou seja, o primeiro contato dos alunos com

os conhecimentos sociológicos? Conhecimentos/saberes sociológicos são abordados em outras disciplinas da área de humanas, no ensino fundamental? Se sim, esses conteúdos contribuem na formação de conceitos, ideias e temas que posteriormente se articularão aos conteúdos trabalhados pela Sociologia na escolarização de nível médio? São estas questões que pretendemos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS SOCIOLÓGICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS

2.1. As abordagens do ensino de Sociologia presentes nos livros didáticos das disciplinas de História e Geografia do Ensino Fundamental do município de Goiânia.

Após breve análise sobre o ensino de Sociologia e os vários aspectos e concepções que permeiam sua constituição/estruturação no âmbito escolar se analisa, neste capítulo, quais as relações entre os conteúdos elencados para o trabalho em aula da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e a existência, ou não, de conteúdos correspondentes em disciplinas na fase do Ensino Fundamental, retratados pelas seguintes disciplinas de Ciências Humanas: **Geografia e História**.

Ao realizar um levantamento entre os conhecimentos sociológicos elencados para o ensino de Sociologia no Ensino Médio (PCN's) e os conteúdos de História e Geografia, também direcionados pelos PCN's fica perceptível a existência de uma similaridade de conteúdos. Para a **Sociologia no Ensino Médio**, por exemplo, alguns conteúdos são: a relação entre indivíduo e sociedade; estratificação social; formas de governo e movimentos sociais; diversidade cultural e etnocentrismo; entre outros.

Já no Ensino Fundamental, para o ensino de **História** podemos destacar conteúdos como: as relações de trabalho; as diferenças culturais e étnicas; lutas e conquistas políticas; relações entre o homem e a natureza, entre outros. E na disciplina de **Geografia** percebemos: espaço geográfico; construção e produção de território; direitos políticos; avanços tecnológicos e as transformações socioculturais, entre outros. Isso já nos aponta uma possível aproximação de conteúdos do Ensino Fundamental (das disciplinas citadas) com os conteúdos do ensino de Sociologia.

Nos cadernos da Secretaria de Educação do MEC (Ministério da Educação), podemos ler nos PCN's da disciplina de História conjunturas importantes para o entendimento dos conteúdos elencados. O presente documento, que será discutido a seguir, refere-se ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Ainda há outros documentos referentes à mesma disciplina para os outros anos de ensino que serão apresentados mais à frente. No entanto, cabe relatar partes do documento oficial de 1997 (Parâmetros de História e Geografia do 1º e 2º Ciclo) em que no seu início pontua-se um comparativo histórico sobre o ensino da disciplina de História no Brasil, para que seja possível o acompanhamento de alguns processos. Vejamos:

No plano do currículo, os embates e disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que o desejavam baseado em disciplinas mais científicas, portanto, mais técnicas e práticas, adequadas à modernização, e aqueles que defendiam as disciplinas literárias, entendidas como formadoras do espírito. Como resultado das disputas, as disciplinas escolares foram obtendo maior autonomia, afirmando seus objetivos, formando um corpo próprio de conhecimentos, desenvolvendo métodos pedagógicos. A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (PCN História, 1997, p. 20).

Esta contextualização do documento mostra-nos que os embates teóricos sempre ocorreram e estão/estarão presentes na maioria das áreas do conhecimento. Outro aspecto importante a ser destacado é que, de fato, há uma aproximação do ensino de História e Geografia seguindo em uma mesma direção. A história do processo de ensino da disciplina de História que o documento apresenta não deixa de incluir um fato histórico que marcou o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, muitas áreas de conhecimentos, sobretudo das Ciências Humanas: o período da ditadura civil-militar. Para essas duas disciplinas houve também muitas perdas e cerceamentos políticos, quanto aos conteúdos a serem ensinados e também em relação ao espaço e importância dentro do currículo.

No plano da educação elementar a tendência era substituir História e Geografia por Estudos Sociais. Essa proposta renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a penetração da visão norte-americana nos currículos brasileiros (PCN História, 1997, p.22).

E mais ainda:

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (PCN História, 1997, p. 23)

Podemos perceber que durante o período da ditadura civil-militar não somente a Sociologia sofreu ressignificações em seu âmbito escolar, mas também a História e a

Geografia. Talvez essa questão nos demonstre ainda mais algumas proximidades entre essas três disciplinas, pois são áreas de conhecimentos com caráter educativo social-reflexivo⁴. Contudo, para análise das conexões ou desconexões dos conteúdos entre História, Geografia e Sociologia é preciso conhecer e compreender qual o objetivo de cada uma dessas disciplinas.

Ressaltaremos os objetivos referentes ao **3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental de História** que são correspondentes aos anos (atualmente) entre **5º e 9º Ano**. Os objetivos gerais dessa disciplina para o Ensino Fundamental têm a intencionalidade de formar alunos capazes de:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (PCN História, 1998, p. 43).

Antes de se realizar uma análise sobre os conteúdos e fundamentações da disciplina de História – que será feita posteriormente – é preciso compreender também a outra disciplina em questão: a Geografia. Qual é a trajetória desta disciplina, segundo os PCN's?

De acordo com a introdução do documento apresentado, a Geografia é compreendida por muitos como o estudo da relação entre o homem e a natureza. Ou seja, os espaços e lugares, pois, ao compreender os conceitos de espaços (regiões e paisagens) compreende-se a diversidade do mundo. Mas ao longo de sua trajetória o ensino de Geografia foi tornando suas análises sobre a relação entre homem e natureza mais complexas:

⁴ Segundo os PCNEM (1999, p.8/9)) as Ciências Humanas “constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico[...]assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural”. Portanto consideramos que estas áreas possuem um caráter educativo social-reflexivo.

Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo ideias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional. No pós-guerra, a realidade tornou-se mais complexa. O desenvolvimento do capitalismo afastou-se cada vez mais da fase concorrencial e penetrou na fase monopolista do grande capital. A urbanização acentuou-se e megalópoles começaram a se constituir. O espaço agrário sofreu as modificações estruturais comandadas pela Revolução Verde, em função da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas em várias partes do mundo; as realidades locais passaram a se articular em uma rede de escala mundial. Cada lugar ou região deixou de explicar-se por si mesmo. Esse período pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por grandes confrontos políticos e doutrinários: Socialismo versus Capitalismo. As contradições da distribuição social da riqueza e as diferenças entre países ricos e pobres geraram grandes confrontos. A visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente, desprovidos de ideologias e de intencionalidades, passou a ser questionada (PCN Geografia, 1998, p. 21).

Com as mudanças históricas e sociais a área de conhecimentos da geografia também percebeu a necessidade de ampliar suas formas de interpretação do mundo e das modificações do espaço/natureza. Eis que surge então a contraponto da Geografia Tradicional a Geografia Marxista:

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios. Ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Criticou-se a Geografia Tradicional, que naturalizava a ação do Estado e das classes sociais dominantes, propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. (PCN Geografia, 1998, p. 21/22)

As formas de observação e interpretação da Geografia diante das relações de trabalho, da natureza, das formas de produção e apropriação de territórios, vão além de uma simples compreensão do espaço físico, adiciona-se, pois, uma análise mais aprofundada das diversas formas do ser humano se relacionar com a natureza. Estreitam-se cada vez mais as reflexões e as perspectivas educacionais dessas disciplinas com alguns conceitos/temas do ensino de Sociologia. São conteúdos, temas e análises que em alguns momentos sofrem intersecção.

Quais são, portanto, os objetivos para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental?

Segundo os PCN's são eles:

Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (PCN Geografia, 1998, p. 35).

Para traçarmos os objetivos e os conteúdos da Sociologia utilizaremos documentos oficiais, assim como utilizado anteriormente para as disciplinas de História e Geografia. Contudo, não existe no currículo escolar do Ensino Fundamental a disciplina de Sociologia, conforme discutido no capítulo anterior sobre o histórico da Sociologia no currículo brasileiro. Portanto, o documento de suporte teórico que se optou para essa análise será referente ao Ensino Médio.

No documento de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, do ano de 2006, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, está escrito o seguinte:

[...] a fronteira entre as Ciências Sociais, a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação em conjunto. Ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, pode-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele. Certamente esses objetos não são exclusivos de uma determinada ciência, mas deve-se atentar para as diferenças de tratamento, da própria linguagem com que cada ciência fala dele, das metodologias, dos aspectos ressaltados, e perceber até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele. Esses procedimentos – que muitos chamam de

interdisciplinaridade, outros de multidisciplinaridade e outros ainda de transdisciplinaridade, porque ainda não se conseguiu unificar ou homogeneizar a linguagem pedagógica – são tanto mais profícuos quanto menos ilusões e entusiasmos se tiver ao exercitá-los. Aqui a parcimônia ainda é a melhor conselheira (OCCEM, 2006, p. 112).

É evidente que essas três disciplinas apresentam similaridades e aproximações, o que não quer dizer que uma se sobressaia à outra, no que diz respeito a mais ou menos relevância dentro do processo educativo; tampouco que uma detenha a exclusividade de determinado tema. Isso é o que também nos confirma o documento de Orientações Curriculares por parte da Sociologia. Todavia é preciso reconhecer que cada uma das áreas possui mais *expertise* na fundamentação de certos assuntos. Nesse sentido, para compreender até que ponto elas se encontram, se completam ou se distanciam, é necessário um aprofundamento específico. Diante disso a presente pesquisa se mostra pertinente para as discussões sobre o ensino das Ciências Humanas e suas particularidades que, mesmo em seus aspectos únicos, se mostram tão plurais.

Já vimos quais são os aspectos específicos e seus objetivos para a História e a Geografia, e no capítulo anterior elencamos os objetivos da Sociologia no Ensino Médio (EM). Para rememorar os principais aspectos dos objetivos da Sociologia no EM, trata-se da compreensão das “transformações no mundo do trabalho e do novo perfil de qualificação” e a construção da “identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena” (PCNEM, 1999, p. 43); assim como, “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo do modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (PCNEM, 1999, p. 43). Vimos que as três disciplinas, em seus objetivos, possuem temas afins, ou seja, se encontram em diversos aspectos. Ou seja, quando a Geografia elenca como aspecto importante de seu processo de ensino que o aluno do Ensino Fundamental saiba “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade”; e a Sociologia traça como objetivo que o aluno de Ensino Médio seja capaz de “compreender as manifestações culturais, etnias e segmentos sociais, para preservar a diversidade” percebe-se que em determinados momentos os objetivos proposto pela Sociologia no Ensino Médio se aproxima de temáticas desenvolvidas na área de humanas no Ensino Fundamental.

São possíveis ligações, pontos de convergência e relações entre as diferentes disciplinas da área das Ciências Humanas. As disciplinas dessa área buscam uma desmistificação das ideias de senso comum, que são permeadas pelo moralismo; como nos diz

Mascarenhas (2007), e

Na maioria das vezes, não paramos para enfrentar a questão de que o não conhecimento da importância dessa área de estudo compromete a formação de educandos e educadores, pois esta tem uma imensa contribuição a dar auxiliando na ampliação e desmistificação da visão de mundo das pessoas, geralmente permeada pelos limites do moralismo, religiosidade e senso-comum (MASCARENHAS, p. 11).

Não somente a Geografia, mas a História com suas concepções sobre o modo de vida de diferentes grupos, das manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, novamente demonstra conexões entre elas e também com a Sociologia. Essas reflexões, leituras e análises dos objetivos dessas disciplinas apontam conexões entre essas três áreas de conhecimento e possíveis similaridades entre si.

Busca-se então verificar como estes objetivos das Ciências Humanas são alcançados nos livros didáticos e através de quais conteúdos. Ou seja: Quais conteúdos são abordados? De que forma os temas são apresentados nos livros didáticos de História e Geografia selecionados e sugeridos pelo MEC? Tais conteúdos apresentam semelhanças com os da Sociologia? Suas abordagens temáticas se apresentam muito diferentes?

2.2. Análise dos livros didáticos⁵ para o ensino fundamental nas disciplinas de História e Geografia no município de Goiânia.

Para o aprofundamento da análise sobre as possíveis conexões dos conteúdos sociológicos com as outras disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Fundamental escolheu-se estudar alguns livros de História e Geografia adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, todavia, considerando-se os limites de tempo para o desenvolvimento de uma dissertação seria inviável analisar todos os livros em uso nas escolas de Goiânia. Nesse sentido, utilizou-se como critério de seleção para análise os títulos alternados entre os mais solicitados/adotados de cada uma dessas áreas em questão, utilizando algumas coleções entre os primeiros lugares e outros em classificação média.

⁵ Segundo Miranda e Luca citando Alain Choppin, afirmam que esse autor “[...] bem assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim” (MIRANDA, S. R. e LUCA, T. R de. 2004, 131).

Utilizando as ferramentas do portal *online* oficial da prefeitura de Goiânia, e até mesmo no *site* do Governo do Estado de Goiás, não há nenhuma publicação sobre os livros didáticos utilizados nas escolas em Goiânia. Mas há um registro público no *site* do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que elenca "as coleções mais distribuídas por componente curricular", pontuando o código do livro, nome da coleção, discriminação do número de páginas do Livro Didático e do Manual do Professor, além do número da quantidade de livros distribuídos. Nestes dados estatísticos do FNDE, divulgado pelo PNLD, há a classificação dos livros mais pedidos tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental.

Para a **Sociologia no Ensino Médio**⁶ a coleção que aparece em primeiro lugar chama-se "Sociologia em Movimento", apresentando a seguinte quantidade de distribuição: 2.420.496. A segunda coleção mais solicitada é "Sociologia Hoje – Volume único" com o quantitativo de: 1.662.645. Relembrando que o número da distribuição da coleção é a soma de Livros Didáticos com Manuais do Professor, ressaltando também que para o Ensino Médio esta classificação é referente ao ano de 2015.

No Ensino Fundamental, o ano de referência ainda é 2014. Para a área de **Geografia** a coleção mais distribuída foi "Projeto Araribá – Geografia" com 3.333.109 livros. Na **História** a coleção mais adotada é "História Sociedade & Cidadania", com distribuição de 3.330.040 livros, já o "Projeto Araribá – História" está em segundo lugar. Utilizando ainda as referências deste documento com os dados estatísticos do PNLD vale ressaltar que para a área da **Geografia** foram distribuídos 24 títulos de livros didáticos para o Ensino Fundamental; e na área da **História** foram distribuídos 20 títulos.

Nesse trabalho optou-se pela análise dos seguintes livros: "Jornadas.Geo" – Editora Saraiva (6º lugar de Geografia) e "Projeto Araribá" – Editora Moderna (2º lugar de História). Além destes títulos, que estão entre os 10 mais solicitados, agregaram-se outras coleções à análise para contribuir nos dados comparativos. Portanto, adicionou-se: "Mundo da Geografia" – Editora Positivo (11º lugar de Geografia) e "Projeto Radix" – Editora Scipione (4º lugar de História).

Sobre a disciplina de **História** inicia-se pela coleção "Projeto Araribá" (9º Ano). O livro é organizado da seguinte forma: 1) Estudos dos temas; 2) Atividades; 3) "As

⁶ Apresentamos a coleção da Sociologia no Ensino Médio, pois não há livros didáticos desta disciplina no Ensino Fundamental.

monografias⁷ e a análise de fontes históricas”; 4) Compreensão de texto; 5) Trabalho em equipe; 6); Vocabulário em contexto e 7) Sugestões de trabalho com filmes.

Sobre os **conteúdos especificados** para o estudo de **História** do 9º Ano (livro avaliado) esses são alguns dos temas tratados: **As Novas Tecnologias** (a indústria e os novos inventos; as condições de trabalho durante a Segunda Revolução Industrial; a era do capitalismo financeiro; expansão colonial capitalista e as estratégias de colonização; a expansão imperialista na China); **A Revolução Socialista na Rússia** (a guerra civil e o comunismo de guerra; a nova política econômica; a crise da civilização europeia); **A Crise do Capitalismo e a Segunda Guerra Mundial** (a crise de 1929; os efeitos mundiais da crise; a adoção do *New Deal*; o saldo da guerra para a Alemanha; a ascensão do nazismo; a eclosão da guerra; o mundo depois da guerra). Estes são os temas do contexto histórico mundial. Já sobre os estudos do contexto brasileiro são apresentados os seguintes temas de estudo: **A República chega ao Brasil** (o movimento republicano, a questão militar, o golpe de 15 de novembro, investimentos nas cidades, a vida nas fábricas, o início da organização operária, as primeiras lutas e conquistas operárias); **A Era Vargas** (o fim da política café com leite, a revolução de 1930, a ditadura do Estado Novo, a educação na era Vargas, o retorno à democracia, o governo Dutra e o segundo governo Vargas, o governo João Goulart e o golpe de 1964, a cultura no regime militar).

Em relação ao primeiro tema (**As Novas Tecnologias**), o livro em questão, apresenta-se mais descritivo, apresentando os fatos históricos de forma breve e resumida, como por exemplo: a criação do telefone, a invenção do automóvel, as estradas de ferro, a energia elétrica, sendo aspectos contemplados em apenas um parágrafo cada um desses itens citados. Pouco espaço dedicou para levantar questionamentos sobre as conexões destes fatos históricos com as relações e condições sociais. Ainda sobre a revolução industrial o livro reservou três parágrafos para descrever as condições de trabalho durante a Segunda Revolução Industrial, destacando os modos precários de vida. Esta questão sobre proporcionar reflexões sobre os temas históricos e sociais será mais aprofundada no capítulo seguinte.

As transições de um tema para outro acontecem de forma rápida, são sequências bem objetivas e predominantemente descritivas. O tema sobre o capitalismo industrial e capitalismo financeiro é discutido em dois parágrafos, por exemplo. Entretanto, para o termo capitalismo há um complemento no final do livro – como ressaltado no item 06 da

⁷ O termo **Monografia**, abordado no livro didático, não se assemelha ao conceito de monografia acadêmica; mas refere-se a uma forma de trabalho didático em que se aprofunda determinado tema, sendo definido pelo livro como algo para “estudar com mais detalhes um tema relevante para o estudo da Unidade”.

organização (Vocabulário em contexto) – propondo leituras de trechos literários, exercícios de comparação reflexiva com a sociedade em que vivemos, além de uma definição de dicionário (Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas). Ou seja, são temas que se aproximam das discussões sociológicas, contudo a partir de abordagens diferenciadas. O livro em questão, após trabalhar alguns temas em sequência, propõe um paralelo entre o “ontem e hoje”, correlacionando os conteúdos estudados com alguns acontecimentos mais atuais, algo importante para o ensino da disciplina, realizando conexões das trajetórias históricas com os hábitos, costumes e desenvolvimento que temos nos dias atuais.

Pode-se observar que esse livro utiliza muitos recursos de dados estatísticos, fotos, pinturas de artistas, charges, o constante uso de glossários, tentando ater-se ao processo de ampliação do vocabulário (um dos critérios para a aprovação do livro pelo MEC), além da contextualização e explicação de termos que são considerados relevantes na ampliação dos conhecimentos dos estudantes.

Analizando o livro percebe-se que há uma grande ênfase na explicitação de nomes, datas, locais, curiosidades sobre os acontecimentos históricos etc., apresentando uma abordagem mais descritiva dos fatos. Em relação ao tema “As expansões do neocolonialismo”, por exemplo, os acontecimentos são explicados a partir de três fatores: econômicos, políticos e culturais, mas de forma bem sucinta e objetiva.

Os acontecimentos históricos abordados sobre o Brasil também possuem uma caracterização de exposição e descrição dos acontecimentos históricos, pontuando algumas curiosidades, mostrando tabelas e estatísticas, explicitando nomes dos personagens históricos, locais etc; contudo sem explorar de forma mais complexa os contextos sociais que permeiam tais acontecimentos. Por exemplo, ao citar a “Revolta da princesa” (município de Princesa do estado da Paraíba) relata que “na região os revoltosos se renderam, dando fim ao levante” (Araribá História, 2010, p, 142). O tema abordado se encerra desta forma, coloca-se um ponto final, partindo para outro tema. Percebe-se aí ausência de uma maior contextualização e análise reflexiva do que foi exposto.

Os conteúdos trabalhados pelos livros didáticos – apresentando-se de forma resumida – não possuem um espaço de transição de um tema para outro; não realiza pontos de interligação entre os acontecimentos históricos (mundiais e locais) com a realidade social atual. Aspectos este que a Sociologia – enquanto ciência que estuda a sociedade – poderia realizar em parceria com essas disciplinas analisadas, com o objetivo de explorar mais

profundamente os conceitos, temas e teorias do ponto de vista sociológico, para agregar conhecimentos contextualizados acerca dos temas também trabalhados pelas outras áreas:

Ao se tomar um conceito – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – **teorias**; uma linguística ou discursiva – **conceitos**; e uma empírica ou concreta – **temas** (OCEM, 2006, p. 117. Grifos meu).

Ainda de acordo com este documento, alguns temas possíveis de serem trabalhados no âmbito sociológico seriam os conceitos: indivíduo, sociedade, cultura, trabalho, classe social, entre outros. Abordando temas como: violência, globalização, etc.

Mas na análise desta coleção em questão, mesmo apresentando seu formato predominantemente descritivo, ao relatar alguns fatos o livro ressalta algumas ponderações, e por vezes expõe até dúvidas que pairam sobre determinados acontecimentos. Por exemplo, ao relatar a guerra no sertão brasileiro e a morte de Lampião, os organizadores do livro destacam um quadro com um ponto de interrogação com “um problema”, explicitando que “há muita controvérsia sobre a figura de Lampião e de seus homens até os dias de hoje” (Araribá História, 2010, p.57), em uma tentativa de dizer ao leitor que existe mais do que uma versão para um mesmo fato, entretanto, não deixam as controvérsias claras.

Sobre a industrialização e lutas das cidades brasileiras são destacados alguns fatos políticos, como por exemplo, a organização dos trabalhadores e sindicatos, a criação de alguns partidos políticos etc. Predominantemente são elencadas as descrições dos fatos, mas na maioria dos temas trabalhados pode se ver que há uma tentativa de realizar possíveis conexões entre os acontecimentos históricos e o contexto social da época; elencando obras artísticas e construções/arquiteturas, assim como comparativos com outros fatos mundiais.

Sabe-se que conhecer e compreender fatos históricos são muito relevantes para as análises reflexivas da sociedade. Como nos ilustra Mascarenhas (2007)

Entende-se que o fato histórico é um fato social e que não há fato simples, pois para compreendê-los é preciso estabelecer várias relações com outros acontecimentos e processos no âmbito dos quais o fato se manifesta.

Portanto, todos os fatos históricos são muito complexos e a ciência da história tem um papel fundamental na apreensão dessa complexidade. História significa interpretação e também escolhas. A seleção dos fatos é função do contexto histórico do historiador em um processo contínuo de interação entre eles e os fatos. Por isso, no ensino de História estamos sempre diante de escolhas e interpretações e da necessidade de estarmos constantemente reescrevendo a história (MASCARENHAS, 2007, p. 16).

Dessa forma, a opção por determinados fatos históricos em detrimento de outros, ou pela forma como os temas e conteúdos são abordados em um livro didático, são escolhas permeadas por tomadas de posição política diante dos fatos e fenômenos históricos sociais, que inclui várias escolhas: desde aquelas que priorizam uma determinada estética; uma determinada linguagem com o intuito de atrair crianças e adolescentes para os conteúdos apresentados a aquelas que, partindo do pressuposto de que é possível haver neutralidade diante dos fatos históricos ou de que a própria linguagem é neutra, se limitam a descrever o passado. Entretanto, na linguagem escolhida pelos autores do livro “Projeto Araribá História” (2010, p. 142) sobre os “revoltosos que se renderam dando fim ao levante”, por exemplo, é importante perguntar: qual o significado hodierno para o termo “revoltoso”? São seus sinônimos: “Rebelde”, “insurreto”, “revoltado”, explica o Dicionário Aurélio (2016). Rebelde é, ainda segundo o Dicionário Aurélio, aquele “1. Que se rebela contra a autoridade constituída; insurgente, revoltoso. 2. Teimoso, obstinado; indisciplinado: 3. Indomável, indomesticável [...]”. Resta ainda perguntar qual a representação social hodierna daquelas pessoas que se “rebelam contra a autoridade constituída”? O papel da mídia comercial é um exemplo importante do processo de formação (ou muitas vezes, de deformação) que as pessoas recebem para além da sala de aula. E como essa mídia televisiva, por exemplo, retrata movimentos de trabalhadores brasileiros na contemporaneidade, que se organizam em busca de seus direitos? Por exemplo, como são retratados integrantes do Movimento Sem Terra (MST) quando se rebelam contra o governo brasileiro pela falta de recursos financeiros para a reforma agrária ocupando prédios públicos ou fechando vias públicas para chamar atenção das autoridades e da população para a sua situação? Um jargão bastante utilizado é da associação desses movimentos aquelas pessoas “baderneiras”, revoltosos, desobedientes da ordem.

É importante considerar que crianças e adolescentes são educadas além das salas de aulas, pelas mídias, igrejas, família, e tantos outros formadores de opinião, e dessa forma não são uma “tabula rasa”, pois trazem consigo para as salas de aulas pré-noções acerca do significado social de palavras que, aparentemente, são desprovidas de posições políticas.

Dessa forma, se o texto do livro não apresentar os conteúdos de maneira crítica, ou se o professor não tiver uma formação crítica, isto é, se o texto do livro e o professor não orientarem as crianças e os adolescentes a refletirem para além do aparente, não estimularem a juventude a relacionar os conteúdos históricos do passado às questões pertinentes e latentes da sociedade contemporânea; se não perceberem ou não se importarem com os valores e com o sistema de ideias que estão subjacentes às categorias e aos conceitos apresentados no livro mediados pelos fatos vivenciados por esses jovens e, portanto, permeados pelas suas pré-noções advindas de outros espaços de aprendizagem, teremos uma reprodução da ordem social em que os “revoltosos” da história sempre se renderão e serão perdedores; e não há nada de neutro na escolha dessa palavra, em nossa perspectiva.

O outro livro de História a ser analisado é o da coleção “Projeto Radix” (8º ano), que possui a seguinte organização didática: 1) Títulos marcantes; 2) Algo a Mais; 3) Atividades; 4) Vocabulário e 5) Fique Ligado. Além desta distribuição principal existem as “Seções Especiais”: Aprendendo a fazer; Oito jeitos de mudar o mundo; Caderno de atividades; Trabalhando com documentos; Lendo textos; Navegando na internet e Para saber mais.

Alguns dos temas trabalhados são: **A Revolução Industrial** (os impactos da industrialização, o trabalho e o novo trabalhador, reações ao capitalismo, os defensores da nova ordem); **Os Estados Unidos no Século XIX** (a expansão das fronteiras e a guerra civil); **O Primeiro Reinado** (a construção do Estado nacional brasileiro, a independência do Brasil); **O Fim do Império** (o fim da escravidão, a campanha abolicionista, cresce o republicanismo), entre outros.

Os primeiros contatos dos temas abordados pelo livro desta coleção referida acontecem precedidos de uma breve introdução com relatos de várias concepções e denominações sobre o fato. Por exemplo: “Para os historiadores franceses”, “Os historiadores ingleses, por sua vez”, “Há, ainda, quem considere”; isso antes de iniciar as explanações de alguns acontecimentos históricos.

Assim como no outro livro, a apresentação dos conteúdos tem um caráter meramente descritivo; entretanto, esta coleção apresenta além das descrições dos fatos, figuras de quadros (pinturas) e fotos. O livro mostra muitos quadros explicativos, como forma de resumir o conteúdo apresentado e ilustra as conexões entre personagens históricos e as mudanças que ocorreram em detrimento delas. Nestes quadros de resumos apresentam-se as funções sociais dos personagens históricos, o que faziam e quais as correlações de poder, hierarquias, etc.

Segue abaixo um exemplo dos quadros explicativos (Projeto Radix: história, 8º Ano, 2012, p. 214)

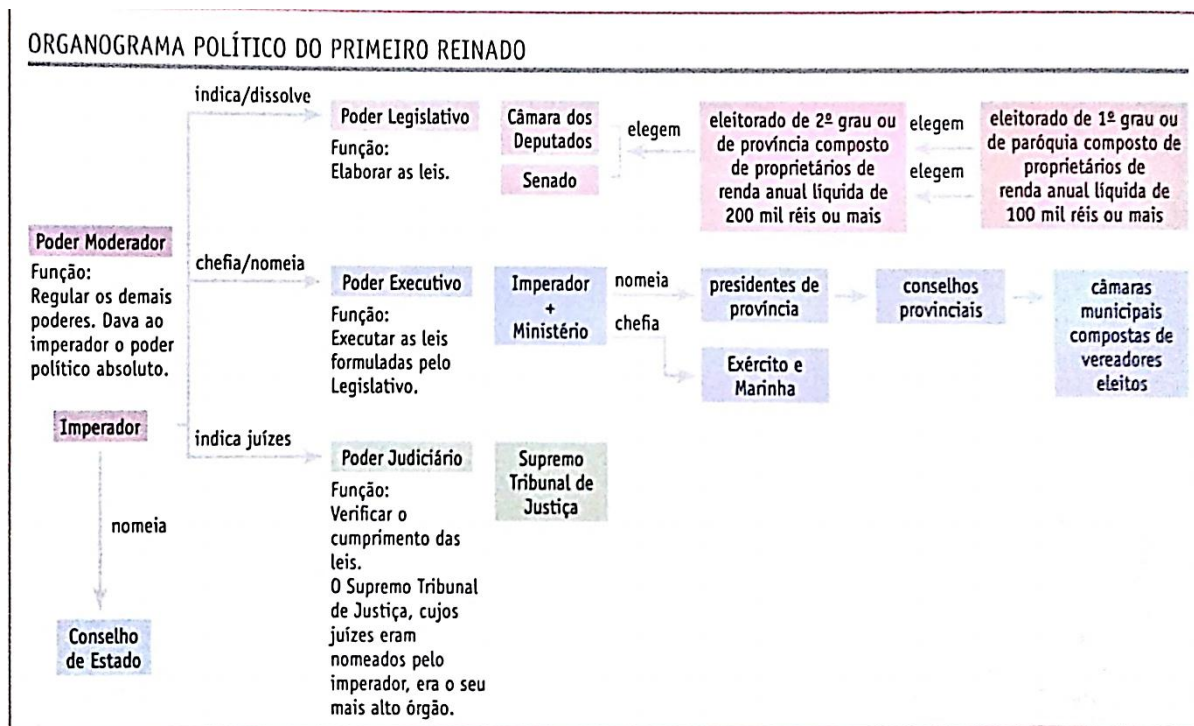


Figura 1: Organograma Político do Primeiro Reinado
Fonte: Projeto Radix: história, 8º Ano, 2012, p. 214

Semelhante à coleção anterior também há uma abundância de glossários para explicar termos que possam ser ainda desconhecidos, ou talvez pouco utilizados pelos alunos. Na apresentação de temas como as “Revoluções”, por exemplo, inicia as discussões da seguinte forma: “Os antecedentes da revolução”, demonstrando o conjunto de acontecimentos que levaram ao fato, mapeando algumas conexões dos eventos, mas sem maiores discussões sociais.

Por que se considera que as discussões sociais estão ausentes no texto?

Como nos ensina Fernandes (1980), a ciência da Sociologia e a investigação de caráter sociológico exigem pensamento crítico, uma análise mais reflexiva da questão; que apresentem as tensões existentes nas relações humanas, sociais. E na análise realizadas das descrições e discussões que os livros apresentam, pode-se afirmar que não há aproximação das discussões apresentadas com a perspectiva sociológica. Claro que primeiramente entende-se isso pelo fato de serem objetos em estudo a partir de perspectivas diferentes e, portanto, de que são conceitos específicos, entretanto, o caráter reflexivo das áreas de Ciências Humanas e que, portanto poderiam aproximar/correlacionar as discussões de temas afins também não são

contempladas nesse livro didático. Apesar desse livro didático demonstrar uma compleição maior de ponderações políticas e expor alguns dos interesses que influenciaram os desdobramentos históricos descritos é possível notar que ele ainda não abrange reflexões de caráter mais crítico.

Na comparação dos conteúdos dessas duas coleções de livros utilizados em sala de aula na disciplina de História percebe-se, na forma da apresentação dos conteúdos históricos, a prioridade dada ao método descritivo. Observa-se também que a forma de abordagem dos temas de estudo, mesmo sendo similares, não possuem uma explicação aproximada a da Sociologia. São temas que dialogam, se complementam e se auxiliam; mas não se assemelham aos conteúdos sociológicos em razão dos seus aspectos mais expositivos e descritivos e da ausência de análises e reflexões do contexto social envolvido.

Os métodos científicos usados pelo sociólogo implicam em alguns valores específicos que são peculiares a essa disciplina. Um deles é a atenção meticulosa a assuntos que outros estudiosos poderiam considerar banais ou indignos da honra de constituírem objetos de investigação científica – algo que quase se poderia chamar de enfoque democrático no interesse da abordagem sociológica. Tudo quanto os seres humanos são ou fazem, por mais trivial, pode tornar-se importante para a pesquisa sociológica (BERGER, 1986, p. 183).

O autor possibilita a reflexão sobre os assuntos e temas que a Sociologia pode investigar e/ou analisar, afirmando que todos os temas são passíveis de uma análise sociológica, entretanto, o que difere a análise sociológica das abordagens de outras ciências é a conduta do sociólogo, a forma como ele irá investigar e analisar a situação. Para Berger (1986), o sociólogo deve possuir a arte da escuta atenta e tranquila, sabendo ouvir “sem apresentar suas próprias opiniões”, pois é uma disciplina que “toca tão de perto as paixões humanas” (p. 184) e por esse motivo a responsabilidade do trabalho do sociólogo recai também sobre a capacidade de analisar e reavaliar suas próprias conclusões sobre determinado aspecto da realidade social.

A indicação das delimitações do papel da Sociologia não tem a intenção aqui de negar a importância das outras disciplinas e nem mesmo o intuito de enaltecer a Sociologia; sabe-se da importância e da necessidade dos conhecimentos de História, dos fatos produzidos pela humanidade, abarcando a cronologia e as sucessões dos acontecimentos e assim possibilitar uma melhor compreensão e relação com o contexto social na qual o indivíduo está inserido. Cada área de saber, de conhecimento, oferece sua contribuição dentro do currículo/educação

ao realizar uma somatória de “forças” para um processo de formação mais humanista e mais reflexiva da juventude brasileira.

A realização de discussões e análises de temas e conteúdos a partir de uma abordagem sociológica requer um conhecimento das teorias e metodologias da área. Como ressalta Berger (1986), o sociólogo não nega o consenso geral, mas o aguça, aprofunda e analisa suas raízes, ampliando e ultrapassando o senso comum do “sistema”. Por isso, apesar de apresentar temas e conteúdos similares, as formas de abordagens dos temas e conteúdos nos livros didáticos pela disciplina de História não se aproximam das abordagens sociológicas.

Apresentou-se brevemente até aqui alguns elementos sobre a apresentação dos conteúdos nos livros didáticos pela área da História. Cabe agora analisar também os livros de **Geografia** para compreender como esta outra disciplina aborda seus temas nesse instrumento didático.

Inicia-se a análise pela coleção “Jornadas.Geo” do 9º Ano. Este livro se organiza em 11 partes, sendo elas em ordem sequencial: 1) Abertura de Unidade; 2) Saiba Mais; 3) “Não deixe de...”; 4) Leitura de Imagem; 5) E no Brasil?; 6) Linguagem Cartográfica; 7) Infográficos; 8) Teia do Saber; 9) Conhecimento Interligado; 10) Em ação e 11) Encerrando a Unidade.

Alguns dos temas abordados nessa coleção referem-se mais à Geopolítica (aspectos sociais) do que a Geografia Física (aspectos naturais). Este fato colabora com a análise comparativa dos temas com a Sociologia. Portanto, os capítulos desse livro contêm estudos sobre: **Globalização: um mundo sem fronteiras** (globalização e cultura, novas tecnologias, Revolução industrial e a nova rotina dos trabalhadores, as multinacionais, a pobreza no mundo e o desemprego); **Europa: população, território, economia e meio ambiente** (divisão política, a União Europeia, migrações internacionais, a indústria no Leste Europeu, o crescimento do setor terciário, rede de transportes e energia nuclear); **O continente asiático** (diversidade étnica – linguística e religiosa, indicadores sociais, Organização dos Países exportadores de petróleo, clima e vegetação, hidrografia e relevo); **Orientes Médio e o Extremo Oriente** (formação dos países do Oriente Médio, a base da economia: petróleo, os conflitos, Islã – enigma e preconceito, os tigres asiáticos, Coreia do Sul, a nova China, dinâmicas populacional e econômica); entre outras abordagens.

Nos desdobramentos da apresentação dos temas é possível notar que eles são mais explicativos do que descritivos. Situam-se datas e alguns nomes históricos importantes, todavia há uma predominância das explicações e reflexões sobre os temas tratados.

Inicialmente descreve-se o conteúdo em uma introdução (breve), em seguida aparecem os caminhos mais explicativos, levantando também a questionamentos, como por exemplo, o tema da Globalização, que é caracterizado como um “fenômeno contraditório”, pois

A Globalização evidenciou a desigualdade de acesso às novas tecnologias e, em alguns casos, agravou problemas existentes em muitos lugares, como, por exemplo, a pobreza, a desigualdade social, e o acesso a bens e serviços. Assim, podemos afirmar que a globalização é um fenômeno contraditório, pois, ao mesmo tempo em que possibilita um mundo mais integrado, mantém milhões de pessoas à margem desse processo de integração (Jornadas.Geo, 2012, p. 15).

Como o tema da **Globalização** também foi trabalhado pela História na coleção “Araribá” – igualmente para o 9º Ano – é possível comparar as duas abordagens do tema. De acordo com a coleção da História “a globalização é o nome que se dá à crescente integração e interdependência entre os países” (Projeto Araribá, 9º Ano, 2010, p. 239), e sua reflexão sobre os desdobramentos sociais que a globalização trouxe e ainda pode trazer é que:

Para muitos estudiosos, a globalização tende a aprofundar a divisão do mundo em países ricos e países pobres. Essa divisão se evidencia, por exemplo, na concentração de tecnologia de ponta nos países mais desenvolvidos, ou no processo de patentes científicas, no qual as empresas transnacionais com sede em países ricos garantem o direito sobre matérias-primas, produtos e bens originários de regiões mais pobres. No entanto, para os mais otimistas, o fortalecimento do “mercado livre”, com pouca participação dos Estados nacionais, abre novas possibilidades de desenvolvimento, descobertas, criatividade e produtividade (Projeto Araribá, 9º Ano, 2010, p. 240).

Ou seja, mesmo com a tentativa de realizar uma abordagem mais explicativa e reflexiva do tema a apresentação dos conteúdos na coleção da História demonstrou-se menos intensa em sua crítica aos processos de “Globalização” comparativamente a análise realizada pela coleção de Geografia. Na visão geopolítica do livro de Geografia afirma-se que a Globalização acentuou as desigualdades; enquanto na visão da história, os “mais otimistas” conseguem enxergar que a Globalização pode trazer benefícios como produtividade e criatividade. Diante dessa consideração apresentada no livro de História é interessante questionar: qual tipo de produtividade o processo de globalização produz? E de qual criatividade está se falando? Da criatividade das inovações tecnológicas que seguem sendo cada vez mais atraentes e capazes de aumentar a produtividade do trabalho social e, dessa maneira, fazer crescer a massa de riqueza social simultaneamente ao aumento da miséria

social? Portanto, adjetivar, ou qualificar as categorias de “produtividade” e “criatividade”, assim como também contextualizá-las socialmente, procurando revelar as contradições inerentes à realidade social é fundamental para se entender o processo de Globalização como um processo histórico contemporâneo. Pois bem, nesse processo de comparação foi possível perceber alguns elementos importantes para análise das conexões (ou não) dos saberes sociológicos com os conteúdos da História e Geografia. Evidentemente não seria possível em nenhum dos livros didáticos – que necessitam abordar inúmeros conteúdos – aprofundar de forma significativa as questões históricas e sociais. Mas, a abordagem dos conteúdos e temas por parte da área da Geografia mostrou-se mais analítica e reflexiva do que àquelas realizadas nos livros de História.

Ainda sobre os conteúdos apresentados e discutidos no livro “Jornadas.Geo” nota-se que os temas elencados possuem sempre uma análise mais crítica do contexto referido, mesmo que brevemente apresentado. No ponto de análise sobre a **Revolução Industrial** o livro caracteriza que: “os países industrializados passaram a controlar a economia mundial, subordinaram os outros países aos seus interesses, tornando-os fornecedores de matérias-primas e consumidores de produtos industrializados” (Jornadas.Geo, 9º Ano, 2012, p. 19). Especificando o tópico sobre as multinacionais, apresenta as características necessárias à implantação dessas empresas a qual tem como objetivo fundamental a procura de força de trabalho, matéria-prima e energia de baixo custo, além de legislações trabalhistas e ambientais menos rígidas, somadas a incentivos fiscais etc. Diante disso, o livro realiza a explicação e a justificativa de países como Brasil, África do Sul, Índia e Coreia do Sul terem sido escolhidos para o recebimento de filiais dessas multinacionais. O livro desta coleção conta com muitas imagens: fotos, charges, tabelas e, claro, mapas. São mapas que ilustram os fluxos globais, tanto para retratar comércio, número populacional, migrações, renda etc.

Os lugares são recortes do espaço e o espaço é organizado socialmente de variadas formas. Cada sociedade organiza seu espaço de determinada maneira e a geografia como ciência analisa a realidade social quanto à sua configuração espacial. Nesta análise da organização social do espaço, a relação sociedade/natureza expressa-se por meio do trabalho humano. Surge nesse contexto a importância do aprendizado espacial no âmbito da sociedade e da cultura como instrumento necessário à vida das pessoas, pois há a exigência de certo domínio de conceitos e de referências espaciais (MASCARENHAS, 2007, p. 19).

Ou seja, a compreensão espacial-geográfica é fundamental para a compreensão das formas de organização social. E esses conhecimentos são ilustrados com a utilização de

mapas. Veja alguns exemplos utilizados nesta coleção (Jornadas.Geo, 9º Ano, 2012, p. 170):⁸

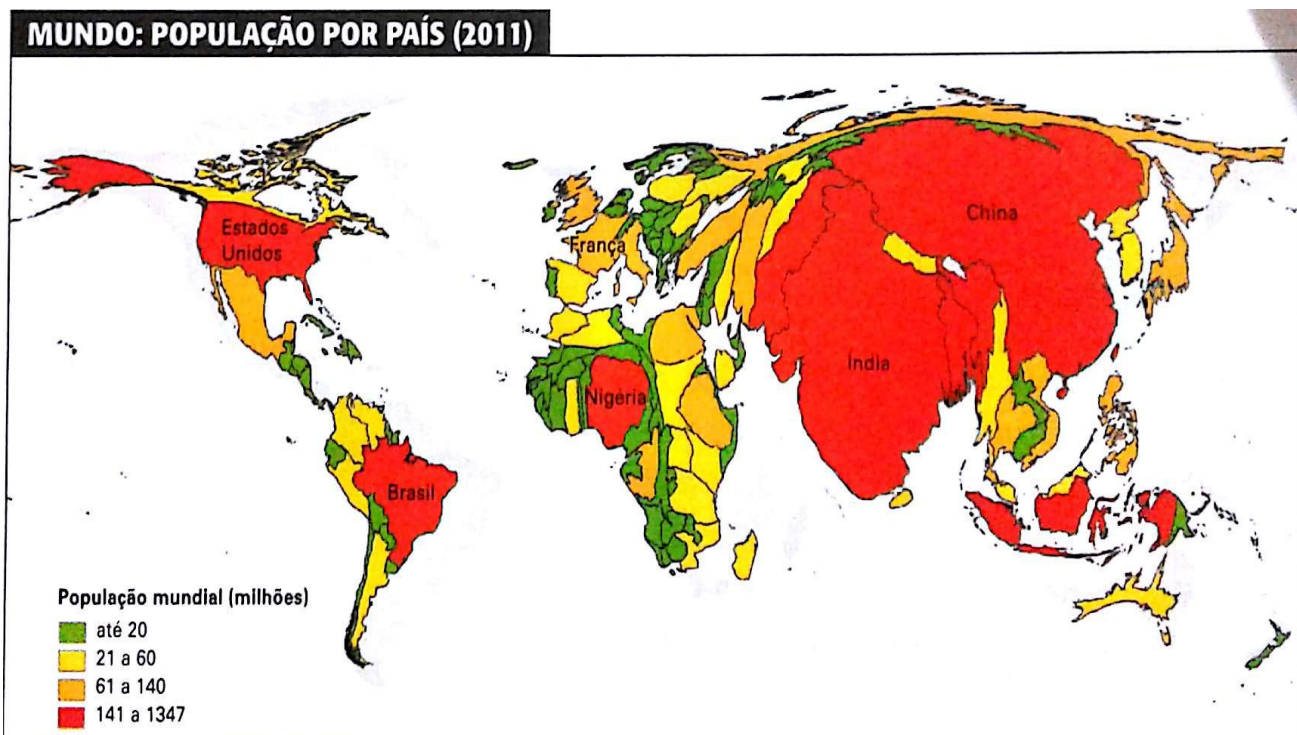


Figura 2: Mundo – População por país (2011)

Fonte: Elaborada com base em: PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2011*. Disponível em: <http://www.pnud.org>.

⁸ Os mapas a seguir não apresentam escala cartográfica. Segundo explicação do próprio livro, os mapas estão em anamorfose porque a representação dos territórios se relaciona aos valores representados e não ao tamanho real do território.

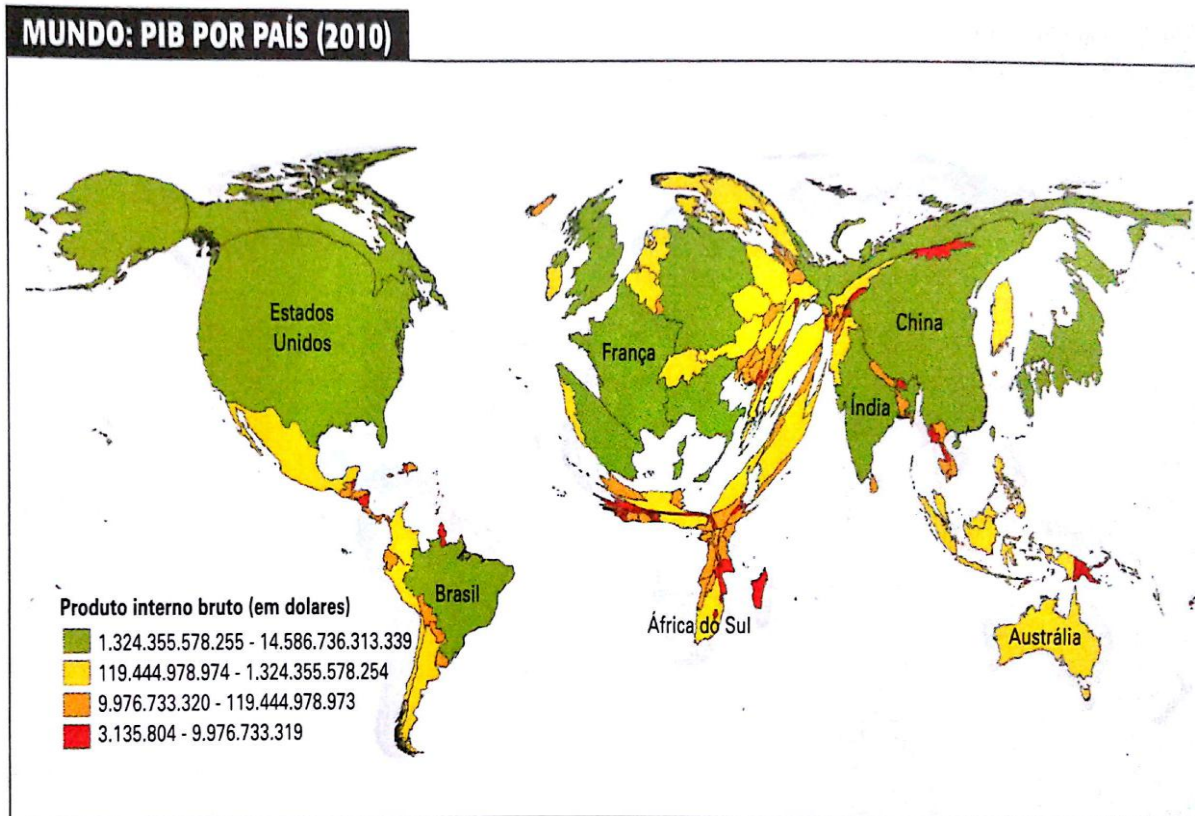


Figura 3: PIB por País (2010)

Fonte: Elaborada com base em: PNUD. *Banco Mundial*, 2010. Disponível em: <http://www.datos.bancomundial.org>.

Essa coleção também utiliza como ferramenta didática as tabelas. Uma delas refere-se aos indicadores socioeconômicos para traçar comparativos entre alguns países. Os aspectos analisados como indicadores socioeconômicos são: Índice de Desenvolvimento Humano; Esperança de Vida (anos); Rendimento Nacional Bruto *per capita* e Taxa de analfabetismo (%) (idade igual ou superior a 15 anos). Os dados são apresentados em Tabelas e sua análise não é aprofundada na sequência da sua apresentação, partindo-se logo para outro tópico e o livro dando continuidade a apresentação de outros conteúdos.

Exemplo de tabela utilizada (Jornadas.Geo, 9º Ano, 2012, p. 33)

Indicadores Socioeconômicos: países selecionados (2010)				
Pais/Continente	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	Esperança de vida (anos)	Rendimento Nacional Bruto <i>per capita</i> (US\$)	Taxa de analfabetismo (%) (idade igual ou superior a 15 anos)
Noruega/Europa	0,938	81,0	58 810	0
Austrália/Oceania	0,937	81,9	38 692	0
Estados Unidos/América Anglo-Saxônica	0,902	79,6	47 094	0
Japão/Ásia	0,884	83,2	34 692	0
Bangladesh/Ásia	0,469	66,9	1 587	45,0
Togo/Oceania	0,428	63,3	844	35,1
Haiti/América Latina	0,404	61,7	949	39,0
Níger/África	0,261	52,5	675	71,3

Figura 4: Indicadores Socioeconômicos: países selecionados (2010)
 Fonte: ONU/UNFPA/PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2011*.

As mudanças de capítulos e temas ocorrem de forma rápida. Como por exemplo, na passagem do primeiro capítulo para o segundo, na qual são tratados 28 tópicos em um espaço de 24 páginas. Isso não ocorre somente nesta coleção, mas em todas aqui apresentadas; são inúmeros temas a serem abordados e, portanto, aparecem predominantemente de forma resumida. A impressão que temos ao ler e analisar os livros didáticos da área das Ciências Humanas é que os autores que desejam inserir aspectos mais críticos precisam ir além e romper as linhas descritivas, que traçam um ritmo quase “frenético” de um tema após o outro, como uma “chuva” de conteúdos a serem absorvidas avidamente. Mas, ao se considerar que esta forma de apresentação/discussão descritiva e rápida dos conteúdos é carregada de interesses, percebe-se que:

Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão-se tomando as necessidades intelectuais desses indivíduos (DUARTE, 2001, p. 147).

Esta foi a análise de uma das coleções da Geografia. Apresenta-se agora o segundo livro, encerrando a leitura e reflexão dos quatro livros selecionados. A última coleção em questão é “O mundo da Geografia” – 8º Ano. O livro escolhido para análise segue a seguinte sequência: 1) Abertura de Unidade; 2) “Saiba que...”; 3) Para ler e analisar; 4) Atividades e 5) Procurando respostas. Possui também alguns adicionais, como: Troca de ideias; – Glossário e Indicações de livros, sites e filmes. Seus conteúdos são contemplados em sete Capítulos/Unidades.

São alguns dos temas para estudo:

Um mundo dividido (capitalismo/economia de mercado, socialismo/economia planificada e diferenças no nível de desenvolvimento); **Ordem ou desordem mundial** (o que foi a Guerra Fria, a ONU e a paz mundial); **Capitalismo e globalização** (discutindo a globalização e o avanço do capitalismo); **Os donos da terra** (os povos nativos); **A conquista do território** (europeus no Novo Mundo, a colonização inglesa na América do Norte, a independências das colônias); **Entre a riqueza e a pobreza** (atividades econômicas, um continente desigual, uma história de exploração), entre outros temas, incluindo conteúdos da Geografia Física.

O desenrolar dos conteúdos nesta coleção “O mundo da geografia” acontece de forma predominantemente descritiva. Ao abordar o tema do capitalismo preocupa-se em elencar seus tópicos de definição e vai pouco além disso. O livro aborda definições de forma bem tradicional, como por exemplo: “O capitalismo é um sistema econômico em que...” etc. Utiliza também de repartições de tópicos como forma de organização. São definições, descrições, pontos principais e uma resumida e simples contextualização.

Em suas explicações aparecem poucas reflexões críticas sobre os acontecimentos. Como por exemplo, ao tratar sobre os “países com menor desenvolvimento econômico e social” há uma foto com a seguinte legenda: “crianças procuram frutas jogadas no lixo pelos comerciantes, em um mercado em Lahore – Paquistão, 2011” (O Mundo da Geografia, 8º Ano, 2012, p. 19); uma foto que retrata uma realidade nada humanizada e que passa esquecida pelo texto, sem nenhuma observação ou análise. Não há referência para discussão e uma reflexão sobre a foto apresentada, a imagem falando por si mesma. Como na coleção anterior – da disciplina de Geografia – esta se utiliza de muitos mapas para ilustrar os acontecimentos e também apresenta charges, fotos, e faz pouco uso de tabelas.

Existem entre os dois livros de Geografia analisados uma notável diferença nas discussões e reflexões críticas presentes nos desdobramentos dos temas. Enquanto um livro

apresenta, mesmo que de forma breve, algumas análise de caráter mais politizado, o outro se limita a contemplar os conteúdos, apenas apresentando e descrevendo os fatos.

Sobre as análises do ensino das Ciências Humanas no Ensino Fundamental Mascarenhas (2007) ressalta a importância da disciplina de Geografia, destacando que ela não pode se restringir meramente a descrição de fatos e enumeração de dados. Ainda segundo a autora

[...] A compreensão, por exemplo, do significado de lugar, passa pelo entendimento do mesmo como expressão da totalidade inacabada e em movimento, levando à necessidade de ampliar o entendimento do vivido para o concebido. [...] Os lugares são recortes do espaço e o espaço é organizado socialmente de variadas formas. Cada sociedade organiza seu espaço de determinada maneira e a geografia como ciência analisa a realidade social quanto à sua configuração espacial. (MASCARENHAS, 2007, p. 19)

O que é possível inferir da análise aqui efetivada é que os livros didáticos são abarrotados de conteúdos, pois são muitos temas e tópicos a serem apreciados. As formas de abordagem mostram-se altamente descritivas e apesar de tentarem colocar obras, textos e filmes para “saber mais” e para “refletir”, não são significativos ao ponto de levantar questionamentos mais fundamentados, aprofundados ou relacionados uns aos outros. Claro que se considera que as construções e elaborações de currículos e livros são resultado de escolhas e de concepções de mundo é possível compreender que as editoras e autores das coleções optam pelo caráter descritivo. É preciso abordar muitos temas e todos querem cumpri-los para que seus livros sejam aprovados pelo MEC e consequentemente vendidos/distribuídos. A predominância é, pois, em abordar e descrever os temas, sem muitas pretensões crítico reflexivas. Sendo assim, os autores escolhem a forma pela qual os conteúdos serão apresentados nos livros, e essa escolha é relevante porque expressa uma posição política. Torna-se também relevante questionar porque essa escolha é hegemônica. Caso o estudo aqui realizado pudesse ser generalizado ainda restaria questionar quais as consequências dessas opções para o processo de formação de milhares de crianças e adolescentes pelo Brasil afora.

Outro aspecto relevante a se destacar é o fato de que a Geografia se aproximou mais das abordagens de cunho social do que a História. Quando a Geopolítica se propõe realizar questionamentos – mesmo que de forma breve – contextualiza os acontecimentos e os seus possíveis desdobramentos sociais. Contudo, assim como a História, as formas de abordagem destas duas disciplinas diferem-se da abordagem sociológica. É evidente que as

particularidades teóricas das duas disciplinas certamente irão se diferenciar da Sociologia, pois cada uma é portadora das suas especificidades referentes aos seus saberes, estudos e pesquisas; contudo, em nossa visão, elas efetivamente poderiam estar mais conectadas/integradas entre si. Contudo, faz-se necessário aprofundar em quais aspectos seriam possíveis estes encontros/conexões entre a História, Geografia e Sociologia.

Apresenta-se a seguir reflexões sobre as possíveis contribuições dos saberes da Sociologia para a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III – AS CONEXÕES OU DESCONEXÕES DA SOCIOLOGIA COM A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Após situar historicamente a disciplina de Sociologia no Ensino Básico, compreender e defender sua relevância para o seu ensino nas escolas brasileiras; avaliar as possíveis relações dos saberes sociológicos com as disciplinas das Ciências Humanas (História e Geografia) nos livros didáticos do Ensino Fundamental; verificar as disparidades dos saberes dessas áreas de conhecimento com a abordagem sociológica crítico-reflexiva, aprofunda-se a análise em suas possíveis comparações, buscando elucidar se de fato há conexões ou desconexões dos conhecimentos apresentados nos livros didáticos de História e Geografia do ensino fundamental com a perspectiva da análise sociológica.

Nas análises no capítulo anterior nota-se que os conteúdos trabalhados em História e Geografia no Ensino Fundamental assemelham-se (similaridades a partir dos PCN's) aos temas que também são abordados pela área da Sociologia, no EM. Contudo, as formas de abordagens apresentaram-se distantes da perspectiva sociológica crítica⁹.

Uma justificativa em defesa do ensino de Sociologia nas escolas, apontada por Sarandy (2011), na busca de legitimar a Sociologia enquanto disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio é fortalecer e aprofundar sua identidade política e intelectual.

A legitimidade social da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio brasileiro, única via para garantir sua permanência, é projeto político e intelectual; uma construção que depende essencialmente de nossa capacidade de construí-lo, teórica e politicamente (SARANDY, 2011, p. 3).

Diante disso, é possível dizer que na análise realizada sobre os conteúdos dos livros de História e Geografia, selecionados nessa pesquisa, para o ensino fundamental existem mais desconexões do que conexões com a Sociologia. Há, pois, algumas aproximações, principalmente do campo das leis e parâmetros educacionais; porém quando temas e conteúdos, assim como também aqueles objetivos, traçados pelos PCN's, que em princípio poderiam se assemelhar com a Sociologia, são trabalhados nos livros, mostram-se

⁹ Ressaltamos a perspectiva sociológica crítica, por compreender que a Sociologia possui inúmeras vertentes. Entretanto, compreende-se nesse trabalho que a Sociologia crítica possibilita uma forma de conhecimento teórico crítico-reflexivo, que busca promover a autonomia do pensamento e da ação dos sujeitos perante a realidade social. Assim, respalda-se a análise aqui realizada a partir dessa abordagem crítica da Sociologia, pois ela, como uma disciplina no Ensino Básico, tem como finalidade ampliar a capacidade de compreensão e reflexão de mundo do educando.

desconexos. Ou seja, na apresentação dos conteúdos no livro didático é notória a predominância de um caráter conservador e tradicional. Como nos elucida Moraes (2007), “quando observamos o campo das humanidades, a situação é mais complicada. Aí o que persiste é um conflito entre concepções ‘tradicionais’ e ‘progressistas’” (p. 398).

No âmbito das discussões sobre o ensino das Ciências Humanas no Ensino Básico, Moraes (2007, p.399) faz uma breve conexão entre a trajetória do ensino de Geografia e História com a das Ciências Sociais, mostrando-nos que no ensino de Geografia “a intervenção atual da comunidade de geógrafos é em vista de uma revisão desse dualismo – físico X humano – e uma valorização do ‘subjetivo’ como elemento central do debate sobre o espaço geográfico”. O autor também ressalta que “O ensino de história, e, particularmente, de história do Brasil, sempre teve um caráter ambíguo. Marcadamente tradicional na educação básica – de memorização, de uso de questionário como recurso instrucional, baseado em ‘manuais’” (MORAES, 2007, p. 399). Sabe-se que muita coisa modificou-se no processo de ensino brasileiro ao longo das últimas décadas, mas o processo de ensino-aprendizagem brasileiro herda uma série de problemas de governos ditatoriais e conservadores que as diferentes áreas de conhecimento precisam paulatinamente ir superando, seja pela formação de novos professores, seja pela ação renovadora na forma de pesquisar e ensinar, o que em outras palavras significa também uma retroalimentação de ação e formação, que seja dinâmica e transformadora, entre as universidades e as escolas, em especial as públicas.

Estas questões nos mostram os caminhos que estão sendo traçados e debatidos no cenário das Ciências Humanas em geral. As Ciências Sociais no campo da Educação Básica também tentando romper tais heranças e algumas possíveis barreiras no processo de sua consolidação na educação básica brasileira; segundo Moraes (2007) as Ciências Sociais precisam consolidar uma “falta de identidade” dos professores de Sociologia e o distanciamento da universidade (sociólogos e pesquisadores) dos professores desta disciplina no Ensino Médio.

Apesar da Sociologia ainda estar buscando um “lugar ao sol” e tentando consolidar seu espaço no Ensino Médio, o que se discute aqui são as formas em como as três áreas em questão podem se relacionar; pois elas têm muito em comum.

O que vemos no interior do campo das humanidades é uma incorporação, por outras disciplinas, dos discursos, conceitos, métodos e resultados específicos das ciências sociais. Aquela transição de uma geografia física para a humana não foi feita sem o concurso das ciências sociais, donde, muitas vezes, os conteúdos do ensino de geografia serem facilmente identificados como possíveis conteúdos de Sociologia. O mesmo pode

ocorrer com história, em que uma história cultural ou social, e também econômica, vieram em boa medida concorrer com a tradição de uma história política, muito decorrentes do surgimento das ciências sociais, ainda na passagem do século XIX para o XX (MORAES, 2007, p. 400).

Portanto, seria um grande ganho para o processo de formação na área das Ciências Humanas se de fato houvesse um maior entrosamento entre as disciplinas; não somente no cotidiano escolar, mas se em todo o processo da formação universitária houvesse maior diálogo, encontros e conexões, pois, como discute Berger (1986) “uma compreensão humanística da Sociologia leva a uma relação quase simbólica com a história, senão uma auto concepção da Sociologia como uma disciplina histórica” (BERGER, p.186). Portanto, verifica-se que a Sociologia está intimamente ligada aos contextos históricos, pois estes são parte fundamental para que se situe e analise as questões sociais e, talvez por isso, seja tão importante a Sociologia estabelecer maior proximidade com esta área de conhecimento nos trabalhos educativo-formativos no cotidiano da sala de aula.

Nessa análise reconhece-se a imensa importância da História e da Geografia porque elas cumprem um papel necessário à formação humanística dos educandos, assim como também possibilitam uma análise objetiva e complexa da realidade social, que vincula a vida pessoal à vida da sociedade em geral. Segundo Mills (1982, p.10) os homens “raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial” e por isso não compreendem a relação entre indivíduo e sociedade, o “eu e o mundo”, praticamente naturalizando as ações e as instituições sociais, contentando-se com uma explicação baseada na experiência individual. Assim, no geral, quando não se acessa os saberes e conhecimentos sistematizados historicamente que permitem uma análise científica do mundo social, tal análise é realizada a partir da mera experiência pessoal, por isso destituída de um caráter objetivo, real e coletivo, isto é, uma análise destituída do conhecimento dos elementos que permitem compor uma totalidade da realidade e ir além da aparência, da experiência e do juízo de valor pessoal.

Portanto, é mais do que reconhecido que os conhecimentos históricos e geográficos contribuem para uma conscientização dos sujeitos dos aspectos que compõem o meio social em que vivem. A partir disso, a Sociologia em parceria com essas duas disciplinas poderia colaborar nas reflexões e ampliação da análise de alguns temas, como por exemplo alguns dos elencados pelos PCN's (OEC/2002) para a Sociologia (no EM), como: **Mudança social e cidadania; Culturas e sociedade; As instituições sociais e o processo de socialização**, entre

outros. A partir desses temas, por exemplo, que se correlacionam e dialogam com a História e a Geografia se poderia

[...] oferecer oportunidades para que acontecesse, na sala de aula atividades voltadas para a investigação e a compreensão científicas do cotidiano do aluno e de sua comunidade (ou grupos de identificação). Aqui, há possibilidades muito dinâmicas e estimulantes para que a contextualização e a interdisciplinaridade se realizem. São muito grandes as chances de elaboração de trabalhos conjuntos com História, Arte, Geografia, Filosofia, etc (PCNEM/OEC, 2002, p. 90).

Cientes de que estas considerações referem-se ao Ensino Médio, vale questionar por que não se poderia realizar este trabalho de parceria ou interdisciplinaridade com a História, Geografia (e também a Arte) também na etapa do Ensino Fundamental?

No decorrer dessa pesquisa pensou-se em um trabalho didático de conexões e interligações entre as áreas que compõem as Ciências Humanas (em todas as etapas do Ensino Básico) e assim seriam incluídas as Ciências Sociais, com suas contribuições e perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas, com o intuito de colaborar com a análise, por exemplo, de questões como essas citadas no PCNEM:

[...] como ocorrem as alterações nas estruturas e instituições sociais. Por que as sociedades se transformam? Qual o papel dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais nas mudanças? Quais são as estruturas de poder dentro da sociedade? Como é possível agir para transformar? Por que cidadania e democracia são valores tão importantes? (PCNEM/OEC, 2002, p. 94).

Essas discussões são ilustrativas de algumas questões sociológicas importantes (entre várias outras) a serem abordadas desde o ensino fundamental e, possivelmente, se já estivessem presentes desde aí, poder-se-ia ampliar a capacidade de análise e compreensão racional e crítica da realidade social, fertilizando as reflexões entre crianças e adolescentes. Portanto, seria uma somatória entre diferentes disciplinas e não a subtração de alguma delas; tampouco seria uma simples fusão entre elas, mas, na realidade, uma conexão de saberes. Cada uma – dentro do campo de atuação das Ciências Humanas – continuaria tratando de seus conhecimentos específicos, contudo construindo diálogos temáticos, buscando suas interligações, conexões e oportunidades em construir uma formação mais humanística, crítica e reflexiva. O que, a nosso ver, é fundamental no processo do desenvolvimento cognitivo e da personalidade de crianças e adolescentes.

3.1 Possibilidades de conexões e desconexões entre os conteúdos de Sociologia, História e Geografia no ensino fundamental.

Retomando as comparações e análises dos livros avaliados no capítulo anterior, aprofundam-se algumas questões que desempenham o papel de “fio condutor” das interligações, correlações, que fazem conexões ou desconexões com os saberes sociológicos, apresentadas nos livros didáticos de História e Geografia para o ensino fundamental.

Observando um quadro estatístico do livro “Jornadas.Geo” (2012) o tema da **Globalização** traz como ferramenta didática a utilização de uma tabela (mostrada no capítulo anterior), apresentando indicadores socioeconômicos de alguns países. Foram selecionados como indicadores comparativos (Organização das Nações Unidas – ONU): Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); a Esperança de vida; Rendimento Nacional Bruto *per capita* (US\$) e a Taxa de analfabetismo com idade igual ou superior a 15 anos. Tal tema – com o intuito de ilustrar a proposta de análise dessa dissertação – pensado a partir da perspectiva da Sociologia pode ser analisado sob o prisma das causas das diferenças dos índices dos países apresentados, das formas de políticas econômicas que os países possuem – e das possibilidades de estrutura política/econômica; aprofundando-se a análise das relações e condições de trabalho, da qualidade de vida da população dos países ditos desenvolvidos, que possuem uma alta taxa de Rendimento Nacional Bruto. Uma análise crítica de como se dá a relação entre as condições do processo de trabalho e acúmulo de riquezas; lembrando que as relações do mundo do trabalho “são inseparáveis de um modo específico de viver e sentir a vida” (HARVEY, 2012, p.121).

A Sociologia poderia analisar estes mesmos conteúdos e trabalhados pelas outras disciplinas, correlacionando os elementos acima citados, buscando aprofundar a temática do processo de Globalização realizando conexões, relações entre um dado e outro apresentado, proporcionando reflexões questionadoras. Além do que, temas como Globalização e Indicadores Socioeconômicos, permitem contextualizar a realidade social brasileira, isto é, como o processo de Globalização interfere na cultura, hábitos, costumes, forma de organização política etc do país.

Estas questões seriam pertinentes ao trabalho da Sociologia na sala de aula, considerando que “hoje, a principal tarefa intelectual e política do cientista social – pois as duas aqui coincidem – é deixar claro os elementos de inquietação e da indiferença contemporâneas” (MILLS, 1982, p. 20). Portanto, ao partir dessa concepção do papel da Sociologia para com a sociedade, considera-se que ela tem muito a contribuir com as análises

críticas da realidade social e que o ensino de Sociologia pode ser relevante no processo de formação de crianças e adolescentes (perspectiva da Sociologia crítica); que demonstre e possibilite inquietações sobre as diversas e necessárias relações sociais; que fomente os debates acerca do social; que respeite a diversidade social e auxilie no desenvolvimento e crescimento da capacidade reflexiva e cognitiva dos jovens. O seu papel pedagógico está para além da apresentação de teorias, pensadores e métodos científicos – o que também é muito válido –, contudo, apenas isso não é suficiente. Pois,

[...] as teorias, os conceitos e os temas devem aparecer pelo que são, representações constituídas e constituintes da vida em sociedade, resultantes de processos dinâmicos relativos ao contexto cultural e a interesses de poder. [...] pretendemos que nossos alunos tornem-se falantes competentes de modos discursivos elaborados no âmbito das Ciências Sociais, capazes de criar sentidos, de pensar criativamente com os novos vocabulários aprendidos, de produzir e reelaborar esses vocabulários em diálogo com as teorias e os conceitos oferecidos pelas Ciências Sociais; capazes, enfim, de imaginação sociológica e impulso transformador – das representações, sentidos e instituições. (OLIVEIRA, L.F., 2013, p. 87)

Ou seja, não basta favorecer o conhecimento das teorias e conceitos, é imprescindível que tais conhecimentos possam ser correlacionados e vivenciados no cotidiano dos educandos. Por isso é preciso realizar contextualizações de âmbito histórico e social, a partir da realidade que vivenciam, conhecendo os fatos sociais, relacionando-os, interpretando-os e analisando-os.

Seguindo na análise dos conteúdos dos livros de Geografia e História para o ensino fundamental, com o intuito de perceber as conexões ou não com a sociologia, nas formas de abordagens dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, temos na História o conteúdo sobre a **Crise de 29**, esse também outro tema que possibilita conexões (ou não) com a Sociologia. Na coleção “Araribá” (2010) descreve-se o contexto histórico do tema em questão, abordando-se os elementos da crise, seus problemas com a superprodução, a falência das grandes empresas etc. Relata-se também que a crise de 1929 nos Estados Unidos da América desencadeou uma crise mundial. Contudo, se considerassem as questões sociais, e seus desdobramentos, poderia ser discussões pertinentes abordadas. Mas não aparecem no livro, tampouco se suscita a pergunta dos porquês destas crises ocorrerem no sistema capitalista. Entretanto, ao se analisar historicamente a dinâmica e a estrutura das sociedades capitalistas constata-se que as crises são inerentes ao funcionamento desse sistema e surgem de formas cíclicas; ou seja, elas expressam a necessidade de transformações por parte do

sistema de produção (HARVEY, 2012) que permite a partir dela a superação das contradições econômicas e sociais inerentes a dinâmica e estrutura do modo de produção capitalista. As crises se apresentam como cíclicas e se configuram como respostas a queda das taxas de lucros dos capitalistas, que pela concentração e centralização de capital (que devido a crise e, portanto, da “quebradeira” geral de pequenos e médios capitalistas possibilita ao grande capital, pela sua capacidade de construir monopólios, concentrar ainda mais riquezas nas mãos de poucos por meio desses capitalistas “falidos”) permitem que a estrutura social vigente mantenha-se. Essa discussão poderia ser feita a partir da perspectiva sociológica, abordando elementos das relações de trabalho tão bem estudadas por Karl Marx (1918-1983), por exemplo.

Comparando-se as abordagens realizadas pelas áreas de História e Geografia, utilizando-se agora as coleções “Radix” (9º Ano, 2012) e “O mundo da geografia” (9º Ano, 2012), foi possível observar um tema em comum. O conteúdo abordado é sobre a **Revolução Chinesa**. No livro de História aborda-se o tema da seguinte maneira:

Mao desenvolveu o que ficou conhecido como Revolução Cultural (1966), um grande movimento de fundo doutrinário que envolveu toda a China e fortaleceu o comando maoísta. Esse período foi marcado pelos excessos, com violência, tortura e morte de vários intelectuais e artistas que se opunham – ou eram acusados de se opor – aos rumos das transformações (Radix, 9º Ano, 2012, p. 265)

É importante ressaltar que abordagem escolhida já explicita uma tomada de posição política pelos autores sobre o processo revolucionário chinês. Ao definirem essa revolução como um processo marcado pelos excessos de poder por parte de um líder, e pela violência – mas, não àquela violência que, inevitavelmente, faz parte de qualquer processo revolucionário, como bem elucida a própria história da humanidade –, de uma “revolução” que se utiliza da violência da “tortura” e da “morte de vários intelectuais”, pode induzir, portanto, crianças e jovens a construírem um juízo de valor contrário a “revolução cultural chinesa”, e quiçá a qualquer processo revolucionário, já que tal processo foi (e, portanto, pode vir a ser) marcado por “torturas”, pela “morte de intelectuais e artistas”, isto é, de pessoas que refletem e pensam diferente das demais, incutindo o pensamento de que uma Revolução é sempre caracterizada pelo cerceamento das diferenças e da liberdade de expressão.

Já o livro de Geografia, que também abordou esse tema, escolheu outra forma de descrever o fato:

Apenas em 1966, com a chamada Revolução Cultural, a organização política no país adotou uma postura mais rígida. O terceiro Plano Quinquenal (1966-1970) assumiu um caráter xenofóbico (aversão a pessoas e coisas vêm de fora do país), exigindo que a população agisse de acordo com os preceitos da revolução e de Mao Tse-Tung, seu líder máximo (O Mundo da Geografia, 9º Ano, 2012, p. 188)

É possível observar nitidamente que existem escolhas ao se caracterizar dessa ou daquela forma a realidade das relações e condições sociais de um determinado povo. É possível ver, claramente, os posicionamentos políticos que estão presentes nos livros didáticos. Esses posicionamentos, é evidente, não se referem necessariamente a posicionamentos partidários, mas, referem-se, sobretudo, a escolhas em demonstrar as realidades sociais de maneira mais aproximada daquilo que são ou foram ou mesmo em escondê-las ou deturpá-las; com o propósito de formar esta ou aquela concepção sobre a realidade, que no nosso entendimento está diretamente relacionado a interesses de classe ou grupos socialmente hegemônicos, em especial, àqueles com poder econômico e político no seio de uma sociedade. A opção por estimular reflexões, dúvidas, perguntas ou simplesmente decidir por não “gerar polêmicas” diz muito sobre como a educação formal brasileira vem se realizando na contemporaneidade.

Sabemos que até mesmo as escolhas das palavras para realizar as descrições dos fatos são carregadas de sentido social. Os significados em optar, por exemplo, no caso da **Revolução Chinesa**, pelo uso da expressão “caráter xenofóbico” e definir a xenofobia apenas como uma aversão, apresenta certa amenização do que de fato aconteceu com o povo Chinês – e com outros povos, como no caso do Tibete¹⁰. Por que se afirma isso? Primeiro, pela escolha de dizer que a revolução apresentava um “caráter” xenofóbico, numa esquivada de afirmá-lo; pois quando se afirma que possui um “caráter”, estamos dizendo que possui “traços” ou que se aproxima daquilo que se quer dizer. Depois, o pouco aprofundamento sobre o significado da xenofobia, porque ela não significa somente aversão, mas é sim um processo que desencadeia ações que geram violência e intolerância social.

¹⁰ Vale lembrar que o Tibete foi invadido pelo governo Chinês e, até hoje, a China está instalada nas terras tibetanas. Não há diálogos sobre o respeito às manifestações culturais dos nativos, que são impedidos de vivenciar suas práticas e crenças culturais e religiosas. “Mais acentuadamente desde 1998, o governo tibetano no exílio, instalado em Dharamsala na Índia, se dispõe a negociar saídas que não sejam a total independência, pois, o Dalai Lama está consciente de que não contará com o apoio de nenhuma potência em sua cruzada contra os invasores. Dificilmente algum país se arriscará a enfrentar a China no momento em que esta se abre ao exterior como um promissor parceiro comercial. Em algumas reuniões internacionais, na imprensa européia e norte-americana e no âmbito de Organizações Não-Governamentais surgem diversas vozes de repúdio à atitude chinesa sem que, no entanto, este repúdio se concretize em medidas de caráter prático” (ALMEIDA, 2000, p. 1).

O tema da Revolução Chinesa abre um grande leque de discussões sobre seu caráter dual, pois agrega sentimentos de admiração, inspiração, crescimento e desenvolvimento por grande parte dos chineses (em especial relação ao líder), ao passo que outros concebem este tempo histórico como um tempo de intolerância, violento e xenofóbico. Portanto, essas são questões que possuem inúmeras interpretações, sobretudo quando se trata de momentos históricos denominados de Revoluções, tão cheias de contradições. Revolução para quem, e de quem? O que demonstra um excelente espaço para proporcionar discussões históricas, sociais, geográficas, políticas e antropológicas, etc. Tais temas tratados de maneira superficial e apenas de um ponto de vista podem conduzir e induzir interpretação unilateral das mudanças sociais.

Assim, as palavras para apresentar um fato social e histórico, a forma como se trata uma questão social, carregam relações e intenções carregadas de interesses, sejam eles de classe ou de grupos, que se apresentam muitas vezes implícitas outras vezes explícitas. Compreende-se que as palavras (e os códigos que elas representam) são carregadas de significados e conceitos que são socialmente e culturalmente construídos, e que o compartilhamento dos sistemas linguísticos e suas representações sociais, direcionam relações sociais (Hall, 2002). Portanto, as escolhas do que se diz e do que se decide não dizer são carregadas de significados mais profundos. Existe, pois, uma representação das palavras que é produzida e compartilhada entre membros de uma mesma cultura.

Portanto, é relevante refletir sobre a forma como os saberes de determinadas áreas do conhecimento são descritos, abordados, compartilhados, ensinados; é relevante observar sua estrutura, as escolhas dos termos/palavras, e mais importante ainda: refletir sobre o que aquela linguagem pode causar aos leitores/jovens educandos, considerando-se suas diversas significações. Todavia, o poder da palavra não está contido nela mesmo, conforme nos diz Souza (2010, p. 22), principalmente levando-se em consideração o contexto escolar, de formação social de crianças:

O poder das palavras é um fato, se considerada a linguagem como a consciência da vida real, ou seja, expressão, comunicação, intelectualização e ideologização das relações sociais – compreendendo aí como as pessoas produzem socialmente a sua existência. É possível estudar como as palavras compreendem uma época, mas é possível e necessário entender como uma época explica as palavras. Daí a dificuldade de se substituírem palavras – quando são conceitos – de uma época. Agora, nessa dimensão, é o texto, o discurso, sociologia como ensino 15 como uma articulação semiótica, que estrutura a formulação discursiva dos sujeitos como intervenção nas relações sociais de sua época. Por isso, objetividade não é sinônimo de neutralidade. O discurso científico, desde sua origem, é a busca da objetividade, mas

orientada pelos interesses, a partir da linguagem – sem o que não estaríamos falando de seres conscientes, e esse ser consciente é um ser social (SOUSA, 2012, p. 14 e 15)

Portanto, as escolhas da linguagem, das palavras são “orientadas por interesses”. Palavras e conceitos que representam um contexto histórico, uma realidade social, que é expressão e consciência da vida real. Sabe-se que a escolha dos termos e conceitos escolhidos para descrever um fato e abordar um determinado conteúdo orienta interpretações e reflexões na sala de aula. Além do que, como se descreve determinados fatos sociais, fatos históricos, a forma como expressam determinado recorte da realidade social diz muito sobre as concepções e interesses dos grupos que produzem/elaboram os livros didáticos que irão – na maioria das vezes – orientar o trabalho do professor e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas.

É cabível interrogar os motivos pelos quais os livros didáticos não assumem um posicionamento mais crítico e reflexivo? Pode-se até ter uma justificativa (por parte dos autores e editores) sobre a quantidade de conteúdos que devem ser contemplados; de que são muitos temas a serem abordados e é necessário privilegiar alguns em detrimento de muitos outros etc.; todavia, sabe-se que mesmo no formato exigido pelo MEC e dos requisitos exigidos para tal empreitada pedagógica, há também a questão da formação acadêmica dos autores, de sua formação “supostamente neutra¹¹” diante dos aspectos e instrumentos didáticos-pedagógicos e, conseqüentemente, das escolhas sobre a forma como irão tratar/produzir determinado conteúdo/conhecimento de cunho social. Ou seja, percebe-se, na abordagem dos conteúdos apresentados nas coleções aqui expostas, posicionamentos (explícitos e implícitos) na escolha da estrutura, da forma e dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos.

Como ressalta Harvey (2012), a formação e manutenção das ideologias dominantes são fomentadas pelos meios de comunicação em massa, assim como pelas instituições religiosas e educacionais; estas instituições produzem pressões indiretas “plasmando” modos de consumo e estilos de vida individual e, portanto social. Dessa forma, os livros didáticos

¹¹ Sobre essa questão da neutralidade e objetividade das Ciências Sociais é ilustrativo o que nos diz Netto: “O objeto da pesquisa tem [...] uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. [...] Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isto mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”. [...] Entretanto, essa característica [da teoria sobre a realidade não ser neutra] não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a *prática social e histórica*” (NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx, 2011, p. 22-23. Grifo do autor).

utilizados como instrumentos auxiliares ao processo de formação de consciência demonstram essa ou aquela opção política na forma de apresentação de seus conteúdos e de forma sublinear nos textos dos livros didáticos.

Outro tema, conteúdo dos livros didáticos analisados é o **Nazismo**. A partir dele é possível relacionar e correlacionar aspectos sociais/culturais/históricos de grande relevância para reflexão na sala de aula com crianças e adolescentes. O conteúdo em questão é abordado tanto pela disciplina de História, quanto pela Geografia. As formas de abordagem se mostram divergentes entre os livros “Araribá” (História, 2010) e “Jornadas.Geo” (Geografia, 2012).

Um tema como este – momento tão divulgado da história mundial – quando aparece como conteúdo das Ciências Humanas para ser abordado em sala de aula ascende “esperança” de que agora sim é possível tratar de um tema de maneira objetiva e crítica. Esse tema possibilita destrinchar e revelar momentos da nossa história mundial que se desdobrou em situações extremistas.

A coleção de **História** (Araribá, 2012) demonstra, através da organização cronológica e a sequência dos temas, que há uma maior preocupação em relacionar o contexto da crise de 1929, a ascensão alemã e a Segunda Guerra Mundial do que aprofundar o que foi a ideologia nazista alemã. O Título do tema é: **Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão**, trabalhado em quatro páginas, expostos da seguinte maneira: 1) O saldo da guerra para a Alemanha, 2) Uma “solução” extrema: O Partido Nazista, 3) O *putsch* de Munique e o *Mein Kampf*, 4) A crise de 1929 e a ascensão do nazismo, 5) Os nazistas tomam o poder, 6) A ideologia nazista e 7) A Luftwaffe na Guerra Civil Espanhola.

Em uma análise a primeira vista é possível imaginar que os itens 2, 4 e 6 irão elucidar o contexto do nazismo em si e seus desdobramentos históricos/sociais de racismo, intolerância e violência, entretanto, não é o que acontece. No tópico 2 a ênfase recai sobre a formação política do Partido Nazista.

A doutrina nazista proclamava a superioridade do que eles chamavam de “raça ariana”, da qual os alemães supostamente se originaram. De acordo com Hitler, os arianos estavam destinados a dominar toda a Europa. Para os nazistas, a tarefa de expandir a supremacia ariana exigia destruição dos principais inimigos da Alemanha: externamente, as potências estrangeiras que impuseram o Tratado de Versalhes e, internamente, os judeus, acusados de conspirar contra os interesses do povo alemão. A ideologia nazista articulou-se politicamente em torno do Partido Socialista dos Trabalhadores Alemães, o Partido Nazista, fundado em 1919. Os nazistas procuraram explorar o sentimento nacionalista do povo alemão, abalado com os resultados da guerra (Araribá, 2010, p. 115).

No tópico 4 a abordagem trata de abordar os aspectos da crise econômica, do desemprego, do fechamento das indústrias e como isso impulsionou o nazismo, que propagava a ideia de benefícios aos trabalhadores. No tópico 6, cujo título é “A ideologia nazista”, explora dois aspectos: o *pangermanismo* (reunir todos os alemães que viviam em outros países) e o *espaço vital* (dominação de território para que os alemães pudessem “se multiplicar”). O que chama atenção é a ausência da explicação do que realmente foi o nazismo nas suas consequências humanísticas. A ausência de tratar no texto que o nazismo utilizou-se de violência para sua “dominação” e “supremacia” mundial. A não informação do elevado número de mortes e suas formas cruéis de assassinato e a falta de reflexão sobre os desdobramentos e consequências desse momento histórico para o que acontece ainda hoje no mundo, como por exemplo, a referência ao movimento mundial neonazista na contemporaneidade e suas consequências no forte sentimento xenofóbico principalmente por parte da juventude dos países desenvolvidos em relação aos países não desenvolvidos.

A escolha de não falar sobre algo implica também, muitas vezes, na escolha por não mudar. Em um país como o Brasil, em que surgem movimentos de pedido para a volta da Ditadura Militar, em que o preconceito e o discurso da intolerância com as diferenças têm ganhado espaço, é perceptível o quanto faz falta o conhecimento objetivo, aprofundado e crítico da realidade social de um país; o quanto é imprescindível não “suavizar” no relato dos acontecimentos históricos; no quanto é necessário dizer como eles aconteceram e refletir criticamente sobre.

Os conteúdos fragmentados, descritivos e narrativos podem contribuir ao conhecimento e reconhecimento de datas, nomes, fatos pontuais, etc., mas não é suficiente para permitir análise e a relação entre fatos e acontecimentos sócio-históricos, tão necessários às discussões objetivas da realidade, cada vez mais ausentes das escolas.

Vejamos então como o livro de **Geografia** trata do tema do nazismo: “O racismo e a ideia de superioridade racial”. O livro “Jornadas.Geo” demonstra ao leitor a intenção do movimento nazista de aprimoramento de uma “raça superior” (caucasiana), consistindo também na eliminação das outras “raças”:

Essa eliminação poderia ser feita de modo preventivo, proibindo a união entre casais de “raças” diferentes e controlando o nascimento de cidadãos “inferiores” (recorrendo inclusive à esterilização); ou corretivo, eliminando fisicamente os diferentes pelo aborto, a eutanásia e até mesmo a execução. Tais ideias foram disseminadas na Europa e nos Estados Unidos, e foram defendidas como projeto de governo pela Alemanha nazista, que culminou no grande genocídio ocorrido contra as minorias na Segunda Guerra Mundial sob o pretexto de preservar o que os nazistas chamavam de “raça

Ariana” (Jornadas.Geo, 2012, p.122).

O tema abordado pela Geografia é mais explícito na exposição dos objetivos do movimento nazista na Alemanha. As palavras expressam o que esse movimento causou, marcando tristemente a história mundial. Afirma-se que tratou de um genocídio, ou melhor, de um “grande genocídio” contra minorias e, nesse sentido, amplia as consequências do nazismo não apenas aos judeus, mas também a outras minorias que se opunham ao totalitarismo nazista, como por exemplo, pessoas do movimento comunista. É importante demonstrar as consequências dos acontecimentos históricos, e nesse sentido o nazismo foi um momento sombrio da história da humanidade. Como apontado acima, as escolhas das palavras, dos termos e das relações possíveis ao se situar fatos e fenômenos sociais podem ou não fomentar discussões, inquietações e proporcionar mais clareza sobre os acontecimentos do passado e sobre suas consequências para o presente e para o futuro da humanidade.

Quais seriam possíveis abordagens desse fato social histórico apresentado a partir da perspectiva e dos saberes sociológicos? Ou seja, como esse conteúdo poderia ser abordado e analisado no livro didático sob uma perspectiva sociológica crítico-reflexiva? Necessariamente teria que partir da relação do nazismo com outros fenômenos históricos tal como, por exemplo, a escravidão que infelizmente deixou forte herança na formação cultural brasileira, que se expressa hoje na forma do Racismo advindo da escravidão dos povos negros e que durante o processo de desenvolvimento do sistema capitalista foram trazidos à força para trabalharem e formarem a nação brasileira. Um fenômeno histórico e social como a escravidão dos negros e a justificção dessa a partir de uma explicação considerada científica que afirmava que determinados povos eram de uma “raça” inferior à outra (sic!) pode ter contribuído e justificado o racismo e a intolerância com as diferenças étnicas do movimento Nazista? Analisaria também como a Alemanha aparece neste cenário histórico mundial? Propondo também uma análise do contexto social desse país, buscando entender o que levou um povo a agir de determinada forma e não de outra. Essas são reflexões importantes.

Nota-se, pois, que o ensino de História e de Geografia em sala de aula no Ensino Fundamental, representado nos conteúdos dos livros didáticos em análise, permite observar que a forma como esses conteúdos são apresentados nos livros não oportuniza uma reflexão mais analítica e crítica sobre esse ou aquele conhecimento sócio-histórico e geográfico transmitido. A falta de profundidade nas abordagens dos conteúdos, as versões privilegiando “apenas um lado” do fato; as palavras e termos que amenizam os esses fatos; a brevidade com

que os conteúdos são tratados e a rapidez com que se muda de um conteúdo para outro; não ajudam a fomentar na sala de aula algo que possa ir além da obtenção de informações sobre esse ou aquele fato histórico.

Tal observação pode ser reafirmada na análise de Miranda e Luca (2004) sobre coleções dos livros didáticos da disciplina de História, a partir de dados estatísticos elaborados e embasados nas fontes de relatórios do próprio MEC, em que ressaltam que essas coleções dão ênfase a perspectiva de uma “abordagem acontecimental e essencialmente informativa”, representando quase 70% das coleções.

A despeito do desenvolvimento dos debates relativos à história ensinada e da crítica à ênfase em uma abordagem acontecimental e essencialmente informativa sobre o conteúdo histórico, quando se observa o perfil dos produtos que emanam da indústria editorial e sua inserção no mercado, constata-se que é ainda essa a perspectiva dominante (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 136).

Nessa dissertação constatou-se também essa predominância do elemento descritivo de muitos acontecimentos, limitando-se a ser fonte informativa, com pouca abordagem reflexiva, analítica e crítica. Isso não apenas na História, mas também na Geografia, apesar de que nessa área de conhecimento, comparativamente, percebe-se um pouco mais de reflexão e crítica nos conteúdos abordados. Ou seja, faz-se necessário reconsiderar e repensar o processo de ensino das Ciências Humanas na Educação Fundamental.

É possível que haja exceções e que existam movimentos contrários a essa tendência, ou seja, que possuem trabalhos e perspectivas contrárias a essa tendência, e que buscam formas mais aprofundadas, analíticas e críticas de abordar os conteúdos nessas disciplinas. Sobre essa contratendência crítica é só relembrar o caso do livro didático, alardeado na mídia comercial brasileira, da “Coleção Nova História Crítica¹²”, citado no primeiro capítulo desta pesquisa (ver p. 21), que foi denunciado pela mídia comercial porque seus conteúdos eram

¹² Foi uma grande polêmica a adoção dessa coleção de história pelo MEC, que posteriormente não adotou mais a Coleção. A justificativa de reprovação da coleção pelo MEC, segundo divulgação o jornal O GLOBO foi “falhas de conteúdo” (O GLOBO, 2007), demonstrando na prática que se verga as pressões de quem detém o poder da mídia comercial no Brasil. Segundo o Observatório da Imprensa “A respeito do artigo do jornalista Ali Kamel no jornal O Globo de 18 de setembro de 2007 sobre o volume de 8ª série da obra *Nova História Crítica*, de Mario Schmidt, o autor e a Editora Nova Geração comentam: [...] Compreendemos que o sr. Ali Kamel, que ocupa cargo executivo de destaque nas Organizações Globo, possa ter restrições às posturas críticas de nossa obra. Compreendemos até que ele possa querer os livros didáticos que façam crer ‘que socialismo é mau e a solução para tudo é o capitalismo’. Certamente, nossas visões políticas diferem das visões do sr. Ali Kamel e dos proprietários da empresa que o contratou. O que não aceitamos é que, em nome da defesa da liberdade individual, ele aparentemente sugira a abolição dessas liberdades.” (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2007). Tal polêmica só demonstra ainda mais a importância do livro didático na formação de consciência de nossas crianças.

impróprios a nossas crianças por “fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários” (SIC!) (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2007).

Tudo indica que a educação escolar brasileira é pressionada cada vez mais para satisfazer as necessidades e interesses dos grupos dominantes e hegemônicos com poder econômico e governamental. E, sabe-se que o sistema educacional, em especial a educação escolar vinculada ao Estado, não só prepara a força de trabalho necessária ao mercado, mas também cumpre uma função no processo de formação ideológica da juventude.

Nesse sentido, segundo Harvey, é necessário a "disciplinação" (das relações sociais e da força de trabalho) para os propósitos do capital, envolvendo questões de controle social das capacidades físicas e mental dos indivíduos para que esse sistema continue funcionando e "dominando", tanto economicamente quanto política e ideologicamente. Portanto, a educação enquanto prática social não se relaciona de forma dicotômica às organizações econômicas, às relações e condições de trabalho e conseqüentemente não está isenta de interesses de uma classe dominante, como nos pontua Fernandes, pois esta é a realidade de uma educação inserida em países onde há um modelo de produção capitalista, e "por esse motivo, o 'dilema real' dessas nações não é institucional; é econômico, social e político" (FERNANDES, 1979, p. 110).

Diante do exposto torna-se necessário a busca de estratégias de fortalecimento das Ciências Humanas na perspectiva crítica, ainda mais em uma etapa tão importante quanto à educação de crianças/jovens (Ensino Fundamental).

Nesse sentido, é possível pensar na contribuição dos conhecimentos/saberes da Sociologia associados, interligados, conectados as contribuições da História e da Geografia na busca de uma formação crítica e reflexiva as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental brasileiro.

3.2. Perspectivas dos saberes sociológicos nas primeiras etapas da educação: Ensino Fundamental.

Depois de explanar e analisar alguns dos conteúdos apresentados em livros didáticos de História e Geografia e suas possíveis relações e possibilidades de correlações com a Sociologia é preciso enfatizar o que se pensa sobre a disciplina de Sociologia e suas perspectivas para o ensino fundamental. Sabe-se que a própria disciplina em questão possui

diferentes concepções sobre a forma de analisar a sociedade e a postura do sociólogo frente aos fenômenos sociais.

A Sociologia teve (e ainda tem) concepções teóricas voltadas para uma perspectiva mais tradicional e empirista, e em muitos casos agiu como “técnica de manutenção das relações dominantes” (MARTINS, 1994, p. 38) fortalecendo a ideia de uma postura sociológica neutra e objetiva.

O florescimento dos estudos empíricos, ao lado de alguns méritos, nem sempre apresentou uma clara ligação com a reflexão teórica, redundando às vezes num empirismo pouco revelador em termos explicativos. Alguns destes estudos também deixaram de vincular o problema investigado com o conjunto da vida social. Além disso, algumas destas investigações também possuíam sérias implicações ideológicas, pois preocupadas com a "desorganização social", aceitavam, conscientemente ou não, a realidade social tal como ela se apresentava (MARTINS, 1994, p. 43)

Ao passo em que esta perspectiva sociológica de neutralidade e empirismo obteve espaço entre os sociólogos, e mantém adeptos até hoje se faz necessário expor a compreensão e delimitação de qual Sociologia e de quais contribuições para a educação se refere essa discussão. Seu papel formador enquanto ferramenta para a análise e compreensão objetiva da realidade social é embasada na perspectiva de uma Sociologia crítica e reflexiva, que apresente elementos teóricos e práticos para estimular, estabelecer e proporcionar *insights* fundamentados em conhecimentos objetivos da realidade social nas salas de aulas. Esta Sociologia Crítica carrega consigo elementos importantes para contribuir com o ensino de Ciências Humanas na educação fundamental.

Ao lado de uma Sociologia que estendeu suas mãos ao poder, não se pode deixar de mencionar as importantes contribuições proporcionadas por uma Sociologia orientada por uma perspectiva crítica. Em boa medida, esta Sociologia tem permitido a compreensão da sociedade capitalista atual, das suas políticas de dominação e dos processos históricos que buscam alterar a sua ordem existente. Tanto nos países centrais do capitalismo como nos periféricos, têm surgido novas gerações de cientistas sociais que procuram realizar com seus trabalhos uma autêntica crítica da dominação burguesa, buscando combinar a alteração da ordem com a sua explicação (MARTINS, 1994, p. 48/49).

Portanto, é importante contribuir para a transformação social mediante socialização de conhecimentos que permitam desenvolver uma consciência mais aproximada do que é a realidade social.

A História e Geografia também trazem o conhecimento da realidade e dos processos

que construíram e desencadearam o nosso momento presente. No que difere, portanto, esses olhares da perspectiva das ciências sociais? Segundo Cohn (2001) a análise a abordagem das ciências sociais “no seu sentido do estudo das formas de sociabilidade, de cultura e de poder” (p. 41), não substituem as outras áreas de interesse. Contudo,

Seu fascínio só se realiza plenamente na sua capacidade de chamar a atenção para tudo o que nos cerca, e por fazê-lo de modos próprios e inconfundíveis: antropológicamente, sociologicamente, politicamente (para só ficarmos dentro deste prédio), mas também de mil outras maneiras. Essa coisa complicada que o grande mestre norte-americano C. Wright Mills denominava “imaginação sociológica” passa por muitos modos de experiência. Envolve curiosidade, atenção focalizada, mobilidade (esta dimensão é decisiva, e talvez sintetize todo o resto), culminando na lenta e sempre renovada formação de uma inteligência alerta e reflexiva (crítica, portanto, sem ser casmurra; e sensível, sem ser sentimental) (COHN, 2001, p. 41).

Completando as ideias deste autor sobre o diferencial das Ciências Sociais, destaca-se que “tudo é percurso” e, por isso mesmo, a Sociologia deve manter-se continuamente no movimento de reconstruir conceitos, questionar, interrogar:

O termo “interrogar” apresenta-se aqui no seu sentido mais forte, de questionar, de pôr em questão, de relacionar-se com nossas inquietações mais fundas (de novo introduzo um termo chave, mais uma dessas expressões que sintetizam a condição de sociólogo, para usar o termo mais abrangente na área: *inquietação*, a outra face da mobilidade a que já me referi) (COHN, 2001, p. 41. Grifo do autor).

A Sociologia frente às questões históricas e sociais deve assumir sempre a postura de “inquietação”, de questionamento do fato, de exercitar a ação de interpretação não somente do óbvio e do aparente, mas, sobretudo do contexto mais sutil daquela realidade social que se apresenta. Dessa forma a Sociologia pode “provocar” reflexões para dar mais sentido humanizador ao processo educativo.

O que tal processo educativo, ou trabalho educativo – como nos diz Duarte (2008) inspirado em Saviani – produz? O trabalho educativo produz nos indivíduos singulares a humanidade; e é este o sentido desse processo. Ou seja, esse processo alcança sua finalidade quando cada indivíduo consegue se apropriar dos aspectos sociais e culturais, produzidos historicamente e coletivamente, e que são necessários ao seu processo de humanização enquanto indivíduo e gênero humano (2008, p.34). Considerando-se, portanto, o trabalho educativo como uma atividade intencionalmente dirigida por fins; de que esse trabalho

educativo é um processo entre educador e educando e a produção da humanidade nos indivíduos é resultado desse trabalho educativo é que se defende nessa dissertação que as Ciências Humanas não somente façam parte do currículo da Educação Fundamental, mas que consigam interagir e desenvolver um trabalho educativo integrado, estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento dos indivíduos para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho capitalista (DUARTE, 2008, p.37), do seu processo alienador e das desigualdades produzidas socialmente e historicamente.

Quando se propõe que a Sociologia esteja presente nas etapas iniciais da educação fundamental, elencando alguns aspectos de uma possível colaboração com as Ciências Humanas, também é importante considerar que ela, ao estar presente no Ensino Fundamental, poderia evitar as dificuldades e o estranhamento por parte dos jovens quando no Ensino Médio ela, juntamente com a Filosofia, entra em cena. Pois, quando os alunos ingressam no Ensino Médio e se deparam com a Sociologia e a Filosofia, parecem estar alheio e distante do significado e sentidos dessas duas disciplinas. E, muitas vezes, pode ocorrer o que Caridá (2014) ressalta em sua pesquisa sobre o ensino de Sociologia e os livros didáticos do Ensino Médio, de que em alguns momentos os conteúdos e as perspectivas teóricas são muito extensas e até mesmo complexas aos jovens estudantes. É provável que isso se acentue pela ausência de temas e estudos trabalhados a partir de uma perspectiva sociológica e filosófica no Ensino Fundamental, no qual as crianças não são estimuladas e familiarizadas às perspectivas sociológicas e filosóficas.

Diante desse quadro cabe uma importante pergunta: o que se pretende com a Sociologia apenas no Ensino Médio? Como aponta os PCNEM (1999), o intuito é “oferecer ao aluno uma visão mais ampla dos processos [...] das estruturas sociais” (p.40), além de favorecer a construção de uma “identidade social e política” para auxiliar e corroborar na atitude de uma “cidadania plena” (p. 43). Mas, por que esses objetivos não podem ser almejados e trabalhados desde a etapa inicial da educação fundamental, de maneira integrada?

A Sociologia se fosse também uma disciplina do Ensino Fundamental poderia realizar conexões importantíssimas com a História e a Geografia, e até mesmo Artes e Filosofia, podendo fortalecer as discussões sociais em parceria com as outras disciplinas da área de Humanas. Assim como nos diz Mascarenhas:

A Sociologia pode contribuir muito para a formação de educandos e educadores, oferecendo ferramentas preciosas para a construção da imaginação sociológica. Desde os anos iniciais de escolaridade, os conceitos científicos da Sociologia podem ser construídos auxiliando na ampliação da

visão de mundo, do desvendamento da realidade social e no estabelecimento da relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. É fundamental que educandos e educadores consigam fazer não apenas uma leitura de texto, mas uma leitura da realidade, uma leitura do mundo do qual fazem parte. Conceitos sociológicos como os de sociedade, relações sociais e instituições sociais, podem auxiliar na compreensão da história, da biografia e no debate das questões públicas (MASCARENHAS, 2007, p. 15).

Diante da análise apresentada e das proximidades e diferenças entre as disciplinas em questão, verifica-se que um trabalho em conjunto poderia ser frutífero ao processo educacional do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a Sociologia poderia possibilitar, a partir de seu campo científico próprio e desde cedo, para a formação de indivíduos mais humanizados, conscientes do mundo social que os rodeia e assim contribuir com o desenvolvimento de uma compreensão racional da realidade social, aumentando a eficiência da ação social humana, como nos ensina Florestan Fernandes.

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p. 106).

Defende-se aqui a ideia de que a Sociologia poderia se fortalecer (enquanto disciplina escolar), além de contribuir no fortalecimento da História e da Geografia, enquanto ferramentas de formação e transformação social.

3.3 Objetivos, entraves e possibilidades educacionais das Ciências Humanas.

É importante finalizar as reflexões e análises dessa pesquisa retomando alguns pontos sobre as Ciências Humanas e talvez ainda mais sobre a educação brasileira em geral. Isso na tentativa de demonstrar as relações do “todo com as partes”, ou melhor, depois de ter analisado algumas partes, lançar uma reflexão sobre o todo.

Ao se realizar uma retrospectiva e buscar compreender as diferentes ligações entre as diretrizes apresentadas nos documentos legais e os parâmetros estabelecidos para a educação no Brasil percebeu-se que esses documentos apresentam certa consistência e coerência naquilo que defendem e orientam para o processo de formação de jovens. Contudo, quando se observa mais profundamente relacionando-os as práticas correntes no âmbito das escolas fica

notória a imensa dicotomia entre o objetivo traçado no papel e o que de fato acontece. Reflete-se sobre as reais condições em que ocorre a educação escolar: a estrutura das escolas, com instalações precárias ou ausentes, os baixos salários dos professores, as extensas jornadas de trabalho dos educadores, e a formação precarizada ou deficiente, entre inúmeras outras questões impostas pela realidade concreta.

Na leitura das diretrizes educacionais é possível notar que muitas frases soam bem, mas outras tantas passam despercebidas de uma interpretação mais crítica. E tratando-se de leis, diretrizes, parâmetros, entre outros, deve-se ir além da informação, é necessário questioná-las.

Observando hierarquicamente a legislação relacionada à educação temos a LDB 9394/96 que apresenta claramente as finalidades da educação no Brasil a qual deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Título I - § 2º). Se fosse possível interpretar a frase de acordo com a regra básica da área matemática, de que a ordem dos fatores não altera o resultado, poderíamos considerar que não existe um fator que se sobressaia a outro; contudo sabe-se que as opções e escolhas dos termos, da ordem, e da ênfase atribuída a determinados aspectos revelam significados, que algumas vezes podem passar despercebidos. Analisando um pouco mais é possível notar que em todos os títulos, seções e parágrafos da LDB aparece prioritariamente a “educação para o trabalho”, junto da orientação para objetivos com caráter mais técnicos, vinculando a educação à preparação para o mercado de trabalho. Contudo, nota-se também o recorrente uso da expressão “formação para a cidadania” e da formação social, mas todas intimamente ou prioritariamente atreladas ao objetivo de preparar para o trabalho.

Ao se considerar que a ênfase recai sobre a preparação para o mercado de trabalho reflete-se um pouco mais sobre o papel ou função social das Ciências Humanas no processo de formação/educação escolar ou, mais especificamente, qual o sentido do trabalho educativo sublinear a LDB?

Analisando os aspectos para o processo de formação social nas orientações para a estruturação do currículo do Ensino Básico, deve-se observar a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Capítulo II, Seção I, Art. 27). Porém, quais seriam os valores fundamentais que devem ser repassados e/ou ensinados? E do interesse social de quem?

Na forma como os conteúdos das disciplinas aqui analisadas são trabalhados/apresentados nos livros didáticos, aparentemente tais “valores fundamentais ao

interesse social” são trabalhados, na prática cotidiana da sala de aula, como mera “abordagem acontecimental e essencialmente informativa”. Esse tem sido o cenário em nossas salas de aulas. Além disso, ainda temos na prática cotidiana escolar uma separação entre as Ciências Humanas de um lado, e as Ciências Exatas de outro, estabelecendo entre si poucas correlações, conexões e integração (ou, às vezes, nenhuma); em que na organização curricular (políticas públicas e processos histórico) uma área possui mais prestígio que outra. A área de Humanas ainda precisa trilhar caminhos para conseguir estabelecer, no contexto escolar, um trabalho educativo conjunto e articulado que consiga estimular o aprofundamento das reflexões críticas sobre os acontecimentos do meio histórico-cultural-social.

Nos Parâmetros Curriculares, documentos também balizadores do ensino brasileiro, tem-se aspectos norteadores mais específicos sobre o que deve ser trabalhado em sala de aula; tanto na divisão das etapas do ensino, quanto nas divisões por disciplinas. Por isso, na análise e avaliação dos livros didáticos da História e da Geografia aqui realizadas utilizou-se como dados para reflexão os objetivos e conteúdos traçados por estes Parâmetros. Todavia, quando se relacionou aquilo que se almeja, a partir dos parâmetros, viu-se que os objetivos elencados para a disciplina de História e da Geografia, assim como para a Sociologia, se apresentam de forma conexa – se tratando da área de Ciências Humanas – ao ressaltar e elencar aspectos que proporcionem um ensino mais contextualizado ao educando do meio em que vive, pontuando elementos para trazer temas de discussões sobre a sociedade, sua história e sua cultura.

Na análise dos livros didáticos percebeu-se que há um distanciamento entre o que se espera a partir dos parâmetros e orientações curriculares e como se efetiva o ensino das Ciências Humanas a partir dos livros. Isto é, o seu caráter predominante pouco reflexivo, a exclusão de obras que sejam mais críticas, e a falta de contextualizações com a vida social. A cada tema analisado ficou mais evidente as dicotomias e discrepâncias entre o ensino efetivo com o processo de desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais, políticas e culturais vivenciadas.

Qualquer pesquisa rápida constataria essa visão dicotômica de função do ensino. Basta olhar as introduções dos livros de texto para perceber como essa visão dicotômica faz parte do pensamento pedagógico dos profissionais da escola. Os livros de geografia do segundo grau ressaltam na apresentação: "a formação do cidadão exige que se dê ao jovem orientação e instrumentos para a filtragem, a análise, a interpretação do que ocorre no mundo". Por sua vez, os livros de história insistem na mesma ideia de contribuir para a formação do cidadão. "Através do estudo da história, você, aluno, será capaz de extrair lições de participação e de esperança." A temática destacada nas

humanas relaciona-se à ocupação política do espaço, às formas de governo, às datas cívicas, descoladas dos processos produtivos (ARROYO, 1988, p. 4/5).

Acrescentaríamos também o deslocamento e a descontextualização não somente dos processos produtivos, mas também de uma desconexão da amplitude dos aspectos de conscientização social, que tem sido realizado com pouca profundidade. Para além dessas questões mais efetivas das Ciências Humanas em sala de aula, de sua descontextualização, consideram-se também os valores atribuídos (desiguais) para a área das Humanas e das Exatas, seja no imaginário popular, seja na própria efetivação dessas duas áreas no currículo escolar, refletindo uma concepção de educação dos elaboradores de políticas públicas no Brasil. Ou seja, além dos próprios entraves que a Ciências Humanas encontra no cotidiano do processo do trabalho educativo de crianças, jovens e adultos ainda precisa transformar o pouco tempo que tem em sala de aula em um momento significativo na formação desses alunos.

Percebe-se que há uma priorização e uma ênfase do trabalho educativo, proposto pelos governos de plantão e sempre fieis aos grupos e classe no poder econômico, da preparação para o mercado de trabalho, de uma formação muito mais tecnicista do que humanística.

A grade curricular é a expressão mais marcante dessa dicotomia entre técnica-ciência-cultura, ou entre ciências exatas e humanas. Não é preciso dizer ao jovem qual é o saber nobre e qual o saber vulgar; no primeiro dia de aula receberá o horário com cinco tempos para cada um dos saberes nobres: matemática, física, química, e biologia; e apenas dois horários para o saber vulgar: história e geografia (ARROYO, 1988, p. 8).

Como ilustra Arroyo, não é de hoje que as disciplinas com caráter humanístico sofrem desprestígio ficando secundarizadas ou simplesmente excluídas do currículo escolar.

Os humanos e brandos educadores tomaram conta da infância e do pré-primário. Até a 6a série ainda será aceita uma dose expressiva de humanidade e de humanas. Daí para frente o controle e a direção pedagógica passam aos cientistas. Não há mais tempo para preocupar-se com a educação e a cultura. (ARROYO, 1988, p. 9)

Diante da realidade de que “não há mais tempo para preocupar com a educação e a cultura” a partir de certa idade, é que se ressalta a importância do fortalecimento das Ciências Humanas em todas as instâncias e etapas da educação escolarizada.

Por que a afirmação de que não há mais tempo para as Ciências Humanas “a partir de certa idade”, como afirma Arroyo (1988)? Porque se sabe que nas primeiras etapas do ensino,

nos primeiros anos escolares tem-se a ideia de que ali as “Artes, a cultura, as rodas de conversa, as histórias e brincadeiras” são importantes; mas que depois é “hora de levar a sério” e começar a “real” formação, inserindo enfaticamente as Ciências Exatas – que para muitos trata do verdadeiro conhecimento da realidade, porque é reconhecido como algo mais importante para o mercado de trabalho. No entanto, não surpreende quando a educação desejada por tantos se reduz ou é pautada prioritariamente pela formação para a produção capitalista, dinamizada e voltada para o mercado de trabalho, como já discutido no primeiro capítulo desse trabalho.

Essas ações, divisões e reconhecimento social e prático diferenciado entre as áreas de conhecimento, a organização curricular, e as práticas que vem sendo realizada em sala de aula expressa muito sobre o que uma sociedade espera do seu sistema educacional e da formação de suas gerações. Não basta constar nas Leis, Parâmetros e Diretrizes considerações de que a educação almeja uma formação social, uma formação de cidadãos críticos e preparados para exercer sua cidadania de forma consciente. Constar nas leis as intenções e os objetivos propostos para determinado tipo de formação/educação não significa realizá-la, proporcioná-la na prática. Não possibilitar os meios para a equidade entre as diferentes ciências no cotidiano escolar, impor regras que engessam e limitam a liberdade na abordagem dos conteúdos presentes em materiais didáticos e cercear o pensamento reflexivo e crítico não é concretizar um trabalho educativo que possibilite a formação para o exercício da cidadania.

Como resistência a esse cenário torna-se ainda mais urgente que os professores sejam ativos em busca de se contrapor a tendência conservacionista e conservadora do *status quo* e lutando por espaço e colocando na prática – em sala de aula – discussões e reflexões que ultrapassem os limites da informação. Acredita-se, portanto, que a área de Ciências Humanas precisa se fortalecer no sentido de defender mais espaço no currículo e de garantir uma prática educativa fundada e realizada com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa sobre o ensino das Ciências Humanas na Educação Fundamental, aqui representadas pelas disciplinas de História e Geografia, buscando analisar possíveis correlações e conexões entre os conteúdos abordados por cada uma delas com os conteúdos e saberes da área da Sociologia, tinha-se a hipótese inicial de que haveria muitos aspectos similares entre uma e outra, e que também seria possível verificar essa aproximação ou não através dos livros didáticos.

Nos documentos de Parâmetros Curriculares apareceram grandes semelhanças e possibilidades de conexões entre essas três disciplinas, em que seus objetivos propostos para a formação humana, social, cultural, histórica dialogam entre si. Como por exemplo, as aproximações entre os objetivos das disciplinas. Da História: identificar relações sociais do seu grupo de convívio, conhecer e reconhecer formas político-institucionais, tentando compreender seus problemas e possíveis soluções. Da Geografia: compreender a relação de homem com a natureza, compreendendo as influências das ideologias políticas, econômicas e sociais na relação do trabalho/natureza e na produção e apropriação dos lugares e territórios, reconhecer as condições de vida, os direitos políticos, avanços tecnológicos e as transformações socioculturais. E para a Sociologia: proporcionar conhecimentos para a construção da identidade social, compreendendo as transformações e relações do mundo do trabalho, viabilizando uma compreensão política e sociocultural. Ou seja, enquanto disciplinas da área das Ciências Humanas compreende-se que é plausível o diálogo entre elas, no entanto, é preciso reconhecer e respeitar os limites das particularidades e de suas especificidades nas abordagens, conceitos, linguagem, objetos de estudo, etc.; para que a partir disso se crie a possibilidade de parcerias frutíferas.

As aproximações da História e Geografia com a Sociologia não são observadas somente no âmbito dos documentos e conteúdos escolares, mas também foi demonstrada por teóricos da área das Ciências Sociais, que mesmo com as particularidades próprias do campo sociológico existem possíveis conexões entre elas.

Nota-se também que os temas/conteúdos trabalhados na História, Geografia e Sociologia demonstram um amplo campo de possíveis encontros. Conteúdos como: Revoluções, Globalização, Conflitos/Guerras, Novas tecnologias, entre outros são comuns a essas disciplinas e são abordados de maneiras específicas a partir de cada área do conhecimento. Contudo, apesar da aparente facilidade em interligar, correlacionar e conectar

essas três áreas do conhecimento, na análise empreendida aqui, da forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos, percebe-se um distanciamento na abordagem desses conteúdos a partir de uma reflexão de cunho social-crítico-reflexivo, comumente associado à Sociologia crítica; tanto por parte da História quanto da Geografia.

Os temas e conteúdos são abordados de forma bastante resumida, descritiva, sob a forma de informações rápidas. A justificativa para que isso ocorra, conforme já apontado em vários momentos aqui, deve-se a uma somatória de fatores, como:

critérios de seleção do MEC, grande quantidade de conteúdos a serem contemplados, interesses mercadológicos para aprovação dos livros; cerceamentos de obras que apresentam discussões com maior teor político/crítico, como é possível perceber nas discussões acerca da luta pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia no EM – que se enquadra bem neste contexto sobre as limitações das Ciências Humanas em geral – que, segundo as reflexões de Amaury Moraes (em sua contribuição ao livro de Oliveira, 2013) “o temor é que se vão doutrinar jovens e crianças com uma ideologia esquerdizante, incutindo-lhes o ‘exotismo da luta de classes’, como dizia Getúlio na justificativa do golpe de 10 de novembro de 1937¹³” (OLIVEIRA, 2013, p. 35), entre outros fatores.

Concomitantemente aos obstáculos impostos à prática educativa na perspectiva de uma maior conscientização política ou do interesse na manutenção do *status quo*, há também abordagens metodológicas mais tradicionais que ainda predominam no campo das Ciências

¹³ Esse exemplo do temor da “doutrinação” de jovens em relação aos pensamentos e ideologias “esquerdizantes” utilizadas nas falas de Getúlio pode ser ilustrativa de dois fatos bastante preocupantes e que rondam como um “espectro” atualmente a educação brasileira: a proposta de lei de uma **“Escola Sem Partido”** ainda em tramitação e uma **Medida Provisória** (MP 746/2016) **de Reforma do Ensino Médio** decretada pelo atual Governo de Michel Temer (PMDB) – que tomou a presidência da República de Dilma Rousseff (PT) por um *impeachment* ilegal, porque não houve evidência de ilegalidade alguma por parte da presidenta, considerado, portanto como um Golpe. Ambas as mudanças propostas afetam as ciências humanas. A MP, que propõe uma **Reforma do Ensino Médio** brasileiro, inclui diversas medidas polêmicas: altera trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para adotar, entre outras coisas, o turno integral e o ensino profissionalizante. Além disso, a medida promove um enxugamento das disciplinas obrigatórias, que atualmente são 13, aplicando uma metodologia de ensino por módulos temáticos escolhidos a critério do aluno e segundo os interesses profissionais e que afetará sobremaneira a área de ciências humanas. Ou seja, enquanto concluímos essa pesquisa, refletindo e defendendo uma possível inserção da sociologia no Ensino Fundamental, para ampliar a análise crítica sobre o mundo e seus processos sociais, corre-se o risco da saída dessa disciplina e de outras da área de humanas do EM, ou ainda, trata-se de uma reforma que secundarizará mais essa grande área de produção de conhecimentos. Por isso, essa pesquisa se faz ainda mais relevante para contribuir nos debates sobre as Ciências Humanas na educação escolar. Já a proposta de Lei de **“Escola Sem Partido”** (Lei 193/2016), de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), objetiva a proibição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte de professores em sala de aula e é decorrente de um movimento composto por pessoas que estariam preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, trata-se de um movimento conservador e falacioso. Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) “[A proposta da Escola Sem Partido] fere a emancipação das instituições públicas de ensino e dos docentes e impõe a mordida aos currículos promotores do crescimento da consciência das novas gerações” (BRASIL DE FATO, 2016).

Humanas. Ou seja, perspectivas que se expressam nos livros (explicitamente e/ou implicitamente) a partir de concepções mais conservadoras, demonstrados na forma sucinta de se relatar e descrever fatos e acontecimentos, assim como nas escolhas de seus termos, expressões e palavras (enfáticos ou abrandados) que, pela forma como são apresentados e descritos, não permite ou estimulam questionamentos, direcionando dessa maneira crianças e adolescentes a determinados tipos de reflexão que, como se viu, são carregadas de intencionalidade e interesses de grupo ou classe.

Portanto, diante da análise dos livros didáticos foi possível notar que a História e a Geografia se distanciam da perspectiva da Sociologia, o que em certa medida é esperado pelas especificidades dos conceitos, teorias e objetos de estudos. Os temas trabalhados por estas duas disciplinas em questão aparecem desprovidos de uma análise mais reflexiva e crítica. Representando uma perda para o ensino da área das Ciências Humanas.

Considera-se, portanto, a necessidade de se defender aqui o ensino das Ciências Sociais na Educação Fundamental, e assim contribuir para o fortalecimento da área de Ciências Humanas nesta etapa do processo educacional. Além do mais seria mais uma contribuição para o trabalho educativo no cotidiano escolar, potencializando a luta por uma educação mais crítica e reflexiva que possibilite mais questionamentos sobre a realidade social. A Sociologia com sua contribuição enquanto ciência, suas especificidades teóricas e conceituais (associadas às discussões de cunho sociológico, antropológico e político) possibilitaria uma perspectiva que, atrelada às outras áreas das Ciências Humanas, traria fecundos conhecimentos humanísticos, de caráter crítico-reflexivo à nossas crianças e adolescentes para “munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social”, como nos dizia Florestan Fernandes (1976).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. A função social do ensino de ciências. **Revista Em Aberto**. Brasília/DF, ano 7, n. 40, p.2-11, out/dez. 1988.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 20/08/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei 9.394/96. 9.ed. Brasília. Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL, MEC. **Escolha do livro didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13658:escolha-do-livro-didatico&Itemid=984> Acesso em 26/01/2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Portal do MEC. Brasília, 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. SEF (Secretaria de Educação Fundamental) – Ensino de 1ª à 4ª série. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. SEF (Secretaria de Educação Fundamental) – Ensino de 5ª à 8ª série. Brasília, 1998.

BRASIL DE FATO. “Projeto Escola Sem Partido é uma ode ao atraso’, diz professor” Brasília (DF), 18 de Julho de 2016. In: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/18/projeto-escola-sem-partido-e-uma-ode-ao-atraso-diz-professor/>. Acesso: 23 de setembro de 2016.

BRASÍLIA. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino**. Coord. Amaury Cesar Moraes. 304 p. Brasília, 2010.

_____. Secretaria da Educação Básica. **OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)** – Ciências Humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, DF. 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2015 - Sociologia: Ensino Médio. Brasília, 2014.

_____. **PCNEM** - Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. **PCNEM/OEC** – Orientações Educacionais Complementares. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental. Portal do MEC. Brasília, 2011.

_____. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico Livro Didático**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 26/05/2015

_____. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD - Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 28/07/2015

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. **Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente**. Florianópolis/SC, 2014. Dissertação de Mestrado (UFSC) – Universidade Federal de Santa Catarina.

COHN, Gabriel. Dos riscos que se corre nas ciências sociais. **Tempo Social**. São Paulo, v. 1, n.13, p.39-47, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas/SP: Editores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

FREITAS, Revalino Antônio de. A licenciatura em Ciências Sociais diante da reinserção da Sociologia no ensino médio. In: FREITAS, R.A; OLIVEIRA, D.D; RABELO,D; (Org) **Ensino de Sociologia**: currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: UFG, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. Organizadora: Ivani Fazenda. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. The work of representation. In: — **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 2002. p. 13-74.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

JORNADAS.GEO. Geografia – 9º Ano. Responsável: Ângela Rama e Marcelo Moraes Paula. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: V.V. AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos dos metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 410-435.

MACHADO, C. S. O ensino de Sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 13, n 1, p. 115-142, 1987.

MANNHEIM, Karl. Educação e Sociedade. In: MANNHEIM, K. **Sociologia** (Marialice Mencarini Foracchi, org). São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia?** Coleção Primeiros Passos. 38. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Pressupostos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências Humanas. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.) **As Ciências Humanas no Ensino Básico**. Goiânia, Editora UCG, 2007.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Campinas, 2000. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas.

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

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O Livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144, 2004

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez, 2011

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social** – USP, p. 5-20, 2003.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Revista Cronos**. Natal/RN, v. 8, n.2, p.395-402, jul/dez, 2007.

MUNDO DA GEOGRAFIA. Geografia – 9º Ano. Responsável: Igor Moreira. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

MUNDO DA GEOGRAFIA. Geografia – 8 º Ano. Responsável: Igor Moreira. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

OBSERVATÓRIO da Imprensa. **A polêmica sobre a nova história**. Ali Kamel, Mario Schmidt e Luis Nassif em 25/09/2007 na edição 452. Acesso em: 23 de setembro de 2016. In: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia/>

O GLOBO. **Livro didático reprovado pelo MEC continua sendo usado em salas de aula do Brasil.** 19/09/2007. Acesso 23 de setembro de 2016. In: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/livro-didatico-reprovado-pelo-mec-continua-sendo-usado-em-salas-de-aula-do-brasil-4153370#ixzz4LrmeapVR>

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, Jul-Dez, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **Ensino de Sociologia:** desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. 1ª Ed. Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

PROJETO ARARIBÁ. História - 9º Ano. Responsável: Maria Raquel Apolinário. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

PROJETO RADIX. História – 9º Ano. Responsável: Cláudio Vicentino. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2012.

PROJETO RADIX. História – 8º Ano. Responsável: Cláudio Vicentino. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: 4º SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL - UFF, Campos dos Goytacazes/RJ, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica.. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 2011.

SEDUC, Secretaria De Estado Da Educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Goiás, 2015. In: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf> – Acesso em 10 de julho de 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos.** Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul- dez, 2007.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação Real.** Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez, 2012.

SOUSA, Fernando Ponte de (Org.). Sociologia: conhecimento e ensino / autores, Ana

Carolina Bordini Brabo Caridá... [et al.]. – Florianópolis: **Editoria em Debate**, 2012.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas, vol.28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.44, n.151, p. 190-202. Jan/Mar, 2014.