

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA**

JULIA POLESSA MAÇAIRA

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NA FRANÇA:
recontextualização pedagógica nos livros didáticos**

TESE DE DOUTORADO

RIO DE JANEIRO

2017

Julia Polessa Maçaira

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NA FRANÇA:
recontextualização pedagógica nos livros didáticos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glaucia Kruse Villas Bôas

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2017

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL E NA FRANÇA:
recontextualização pedagógica nos livros didáticos**

Julia Polessa Maçaira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Glaucia Kruse Villas Bôas (PPGSA/IFCS/UFRJ) – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PPGSOC/CCL/UEL)

Prof^a. Dr^a. Helena Maria Bomeny Garchet (PPCIS/ICS/UERJ)

Prof. Dr. João Marcelo Ehlert Maia (PPHPBC/CPDOC/FGV-RJ)

Prof. Dr. Antônio da Silveira Brasil Junior (PPGSA/IFCS/UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Anita Handfas (PPGE/FE/UFRJ) – suplente

Prof^a. Dr^a. Julia Galli O'Donnell (PPGSA/IFCS/UFRJ) – suplente

Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 2017

FICHA CATALOGRÁFICA

MAÇAIRA, Julia Polessa.

O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos.

Julia Polessa Maçaira: PPGSA / IFCS / UFRJ, 2017.

342 p. il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2017.

Orientadora: Glaucia Kruse Villas Bôas

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. Sociologia da Educação. | 2. Ensino de Sociologia. |
| 3. Livros Didáticos. | 4. Análise Comparativa. |
| 5. Brasil e França | 6. 2000 a 2010 |

I. Villas Bôas, Glaucia (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. III. O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos.

**Para o Emílio,
por tudo**

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de uma longa gestação e seu nascimento não teria sido possível sem a parceria de muitas pessoas e das instituições que a apoiaram e financiaram. Agradeço, em primeiro lugar, às políticas públicas de incentivo à educação e à pesquisa científica no Brasil, atualmente ameaçadas, mas sem as quais o programa de pós-graduação onde esta pesquisa foi desenvolvida e a universidade na qual me formei e trabalho não teriam alcançado seu lugar de excelência.

Agradeço à minha orientadora, Glaucia Villas Bôas, por ter apoiado desde o início, com entusiasmo, a ideia desta tese, investindo na realização da pesquisa e na produção de materiais fundamentais para o seu desenvolvimento. As longas reuniões de orientação, individuais ou coletivas, foram momentos de muito aprendizado e, por isso, inesquecíveis.

Às professoras da banca de qualificação Helena Bomeny e Simone Meucci, pelas críticas, comentários e pela generosidade das sugestões.

Aos professores Antônio Brasil Júnior, João Marcelo Maia e Ileizi Fiorelli Silva, pela interlocução ao longo do doutorado e por terem aceitado o convite de avaliar este trabalho.

Ao PPGSA, por viabilizar minhas participações em congressos acadêmicos nacionais anuais. Um agradecimento especial às secretárias Claudinha, Denise, Ângela, Verônica e Gleidis. Às assistentes do Núcleo de Pesquisa em Sociologia da Cultura (NUSC), Tavane, Helena e Patrícia, pelo auxílio em todos os momentos necessários.

À Capes, pela bolsa do Programa Institucional Doutorado Sanduíche Exterior (PDSE), que financiou minha temporada de estudos e pesquisa na França.

Ao professor Philippe Vitale, pela interlocução antes, durante e depois da minha estadia em Aix-en-Provence, por ter intermediado minha relação com a burocracia francesa e ter me apresentado aos principais atores do campo de ensino de ciências econômicas e sociais na França, propiciando o início de uma rede de contatos preciosa.

Ao Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES), pela recepção acolhedora e pela promoção de colóquios e seminários que foram fontes de reflexões para esta pesquisa. Em particular à prof^a. Sylvie Mazzela, então diretora da instituição, e à simpática Sylvie Chiousse, que facilitaram meu acesso aos serviços da universidade. À Sofia Laíz e Ariane Richard-Bossez pelo diálogo nos encontros mensais de *chantier de thèse*. A rotina de estudos na Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme (MMSH) da Aix-Marseille Université não teria sido tão produtiva e agradável se eu não tivesse conhecido Anna Perraudin, amiga admiravelmente gentil e generosa.

Aos professores de ciências econômicas e sociais, que permitiram que eu acompanhasse suas atividades docentes em sala de aula e em outros ambientes escolares: Valerie Faye, do Lycée La Calade; Manon Cheminat e Tanguy Cornu do Lycée Thiers, ambos em Marseille. Sou grata especialmente aos professores e pesquisadores que me concederam entrevistas, deram indicações, compartilharam textos e me forneceram manuais didáticos fora de circulação: Alain Beitone, Élisabeth Chatel, Christophe Rodrigues, François Dubet, Erwan Le Nader, Pascal Combemale, Claude-Danièle Échaudemaison, Adeline Richet, Cécile Vigour, Philippe Vitale e Marc Montoussé.

À Luísa Surerus, pela ajuda inestimável na digitalização de imagens, digitação de textos e na formatação da bibliografia, mas, principalmente, pelos braços e abraços nas últimas semanas. Além disso, sem a sua parceria na monitoria das disciplinas de didática que ministrei em 2016, meu tempo de dedicação à tese teria sido mais exíguo.

À Leidiane Bessa e Caroline Santos pelo auxílio nas tarefas da pesquisa quantitativa, nos momentos em que o meu corpo chegou ao seu limite, assistência incomensurável.

Aos professores do PPGSA Glaucia Villas Bôas, André Botelho e Maria Helena de Magalhães Castro, pelos cursos ministrados no doutorado. E ao professor Roberto Leher, pela disciplina cursada no PPGE. Ao NUSC, pelo ambiente de troca intelectual e de aprendizado da escrita em reuniões coletivas estimuladas pela Glaucia. Agradeço àqueles que leram e comentaram esboços dos meus capítulos e versões do projeto de pesquisa: Alexandre Ramos, Guilherme Marcondes, Bianca Pires, Ana Accorsi, Pérola Mathias, Leonardo Nóbrega, Tarsila Formiga, Tatiana Siciliano, Renata Proença, Antônio Brasil, Carlos Douglas, Daniela Stocco, Tálisson Melo, Layssa Bauer e Bárbara Machado. Aos colegas do PPGSA Lucas Carvalho, Paloma Malaguti, Mauricio Hoelz e Pedro Cazes, companheiros no curso do Botelho. À Juliana Athayde, por ter sido uma interlocutora no curso de metodologia, pelas nossas conversas na FGV e por ter me apresentado à Carol.

Ao Alexandre Fraga por sua personalidade calma e disciplinada, fundamentais na reta final da escrita, me ajudando a enfrentar a tarefa, em pleno verão carioca, com um pouco mais de serenidade. Só você e o Emílio sabem o quanto sua presença foi crucial para este término.

À Anita Handfas, companheira de trabalho na UFRJ, no LabES, no CESPEB, nos ENSOCs e em tantas outras frentes de luta em prol da educação pública gratuita e do ensino de sociologia de qualidade, pela parceria profissional e pela amizade.

Aos pesquisadores do LabES-UFRJ, pela determinação em empreender pesquisas sobre o ensino de sociologia. Aos meus orientandos do CESPEB, que durante a realização de suas monografias participaram do Grupo de Estudos de Livros Didáticos de Sociologia

(GELDS): Danielle, Leidiane, Vinícius, Hellen, Priscila e Beatrice. À Barbara Fontes, querida parceira na investigação sobre o ensino da antropologia.

Aos meus colegas da Faculdade de Educação e do Departamento de Didática, em especial, Ana Maria Monteiro, Ana Cavaliere, Ana Angelita Rocha, Amílcar Pereira, Gabriela Honorato, Giovana Xavier, Warley da Costa, Rosana Heringer e Rosa Neves, pelos cursos, conversas, cafés, livros e ideias compartilhadas.

À Rachel Valença, pela revisão e formatação do texto, e ao Nicolas pelas transcrições.

Ao Bruno Cardoso sou grata por ter me dado o primeiro manual francês de ciências econômicas e sociais, em 2002, quando eu nem sonhava em estudar esse assunto. Agradeço também a Mirian Alves, José Colaço, Nathalia Helou, Gustavo Bezerra, Marina Cordeiro, Isabel Mansur, Virna Plastino, Hércules Quintanilha e Maria Borba, pela amizade.

Aos Maçairas e aos Polessas, numerosos, intensos e complexos, a gratidão é enorme. Inviável nomear aqui o quão importante cada um é para mim. Com os meus avós maternos, José e Yêdda, e paternos, Lourdes e David, trabalhadores incansáveis e detentores de grande senso de humanidade e solidariedade, fui educada a honrar o que herdei, valorizar o que conquistei e redistribuir o que ganhei. Por meio deles, agradeço à toda a família que foi solidária nessa empreitada.

Aos meus pais, sou infinitamente grata por todo o suporte material e imaterial e estímulos à minha educação escolar e cultural, proporcionados por esse núcleo familiar sólido e estável. À minha radiante e vigorosa mãe, Ana Polessa, por sua habilidade questionadora e crítica que muito me inspirou na realização da pesquisa. Ao meu pai, Lelio Augusto Maçaira, por sua determinação, capacidade de trabalho e senso aguçado de observação. Para o meu irmão Lélío Polessa, pela sua inteligência cativante, pelas traduções (espanhol, inglês e francês) e pela nossa fraternidade reforçada com a chegada do meu afilhado Pedro e minha cunhada Gabriela. Ao meu padrinho Zé Maurício, meu leitor “de fora”, e à minha madrinha Luiza, conselheiros para todas as doenças do corpo e do espírito e grandes incentivadores.

Começar e concluir esta tese exigiu muitos investimentos intelectuais e materiais. Emílio Domingos esteve ao meu lado em todos os momentos desta aventura, incluindo algumas inesperadas emergências e, felizmente, muitas outras experiências mais prazerosas. Sempre sereno, firme, paciente e carinhoso, com sua capacidade de descomplicar, Emílio soube enfrentar as mais adversas condições, transmitindo a maior segurança que eu podia e precisava ter. Simbolicamente vivenciamos o fim da escrita da tese, sentindo o nosso amor se materializar e se multiplicar em outro ser humano, etapa de uma nova e emocionante aventura.

**Enquanto professores,
somos políticos e
também artistas.**

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese compara os processos de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico nos livros didáticos de sociologia e nos manuais de ciências econômicas e sociais publicados, respectivamente, no Brasil e na França, na primeira década do século XXI. A pesquisa justifica-se pela relevância da investigação acerca da formação sociológica de milhões de jovens matriculados no sistema escolar, pela originalidade da análise comparativa de países distintos e pela identificação de uma lacuna de estudos nessa temática. As principais questões da pesquisa foram relativas aos processos de recontextualização pedagógica por meio dos quais os conhecimentos científicos são apropriados e relocalizados como conhecimentos escolares, identificando quais foram os conteúdos sociológicos selecionados e como foram recontextualizados para o público escolar. Do ponto de vista metodológico, para discernir as principais semelhanças e diferenças entre a sociologia escolar produzida em cada país, foram analisadas quantitativa e qualitativamente as ilustrações (fotografias, gráficos, tabelas, esquemas explicativos, charges, dentre outros) em 13 livros didáticos (sete brasileiros e seis franceses), considerando-se o potencial delas enquanto ferramentas da recontextualização pedagógica. A comparação com os manuais de outro país realizou-se como uma ferramenta analítica, tendo como objetivo olhar a produção didática nacional a partir do contraste com outra realidade. Identificou-se que o ensino de sociologia e de ciências econômicas e sociais nos dois países aproximava-se no objetivo de fornecer ferramentas de análise para a leitura da sociedade em que o aluno vive, porém diferenciavam-se nas abordagens didático-pedagógicas para alcançá-lo. Observaram-se, na análise do material brasileiro, o predomínio da narrativa didática, a ênfase no referencial eurocêntrico e o tratamento histórico de teorias e conceitos; e, na França, identificou-se a padronização de um modelo didático centrado na elaboração de exercícios a partir da análise de documentos textuais e visuais, privilegiando a realidade contemporânea francesa ou europeia e o referencial intelectual francês. Para destacar as diferenças entre essas distintas abordagens priorizou-se a análise das temáticas do trabalho, das desigualdades sociais e da cultura, presentes nos manuais dos dois países, mas com tratamentos teóricos e didáticos distintos. Sendo assim, esta tese pretende contribuir para as discussões sobre o ensino da sociologia no Brasil, em diálogo com o campo da sociologia da educação e, em particular, das teorias de currículo, especialmente no que concerne à produção de materiais didáticos destinados aos alunos da educação básica.

Palavras-chaves: Sociologia, Ensino de Sociologia, Livros didáticos, Comparação, França e Brasil, 2000 a 2010.

ABSTRACT

This thesis compares the processes of pedagogical recontextualization of sociological knowledge in the textbooks of sociology and the manuals of economic and social sciences published respectively in Brazil and France in the first decade of the 21st century. The research is justified by the relevance of investigation on sociological and political education of millions of young people enrolled in the school system, by the originality of the comparative analysis of different countries and by identifying a study gap in this area. The main questions of the research were related to the processes of pedagogical recontextualization through which scientific knowledge is appropriated and relocated as school knowledge, identifying which sociological contents were selected and how they were recontextualized for the public school. From a methodological point of view, in order to discern the main similarities and differences between the school sociology produced in each country, the research has analyzed the illustrations (photographs, tables, graphics, explanatory schemes, cartoons, among others) in 13 textbooks (seven Brazilian and six French), considering their potential as tools of pedagogical reconceptualization. The comparison with manuals of another countries was carried out as an analytical tool, aiming to look at the national didactic production from the contrast with another reality. The teaching of sociology and economic and social sciences was close in the two countries in terms of the provision of analytical tools for the reading of the society in which the student lives, however they differed in the didactic-pedagogical approaches. In the Brazilian material prevails the didactic narrative, the emphasis on the Eurocentric referential and the historical treatment of theories and concepts. France is characterized by the standardization of a didactic model centered on the elaboration of exercises based on the analysis of textual and visual documents, focusing on French or European contemporary reality and the French intellectual reference. In order to highlight the variations between these different approaches, the thesis prioritized the analysis of labor issues, social inequalities and culture, presented in the manuals of the two countries, but with different theoretical and didactic treatments. Therefore, this thesis intends to contribute for the discussions about the sociology teaching in Brazil, in dialogue with the field of sociology of education and curriculum theories, especially regarding the production of its textbooks for students of basic education.

Keywords: Sociology, Sociology of Education, Textbooks, Comparison, France and Brazil, 2000-2010.

RÉSUMÉ

Cette thèse compare les processus de recontextualisation pédagogique de la connaissance sociologique dans les manuels scolaires de sociologie et les manuels de sciences économiques et sociales publiées, respectivement, au Brésil et en France, dans la première décennie de ce siècle. L'étude est justifiée par l'importance de la recherche dans la formation sociologique des millions de jeunes inscrits dans le système scolaire, par l'originalité de l'analyse comparative des différents pays et l'identification d'un manque de recherche sur ce thème. Les principales questions de recherche étaient liées aux processus de recontextualisation pédagogique par lequel la connaissance scientifique est appropriée et relocalisée comme connaissance de l'école, en identifiant les contenus sociologiques qui ont été sélectionnés et comment ils ont été recontextualisés au public scolaire. D'un point de vue méthodologique, pour discerner les principales similitudes et les différences entre la sociologie scolaire produite dans chaque pays, ont été analysés quantitativement et qualitativement les illustrations (des photographies, des graphiques, des tableaux, des schémas explicatifs, des dessins animés, entre autres) dans 13 manuels (sept brésiliens et six français), compte tenu de leur potentiel comme outil de recontextualisation pédagogique. La comparaison avec le manuel d'autres pays a été organisée comme un outil analytique, visant à examiner la production didactique nationale contrastée avec une autre réalité. Il a été identifié que l'enseignement de la sociologie et de sciences économiques et sociales dans les deux pays avaient le but de fournir des outils d'analyse pour la lecture de la société dans laquelle l'étudiant vit, cependant, ils différaient sur les approches didactiques et pédagogiques. Ont été observées dans l'analyse de la matière brésilienne, la prédominance du récit didactique, l'accent sur le cadre eurocentrique et le traitement historique des théories et des concepts. En France, la normalisation a été identifiée à partir d'un modèle didactique axé sur la préparation des exercices basés sur l'analyse de documents textuels et visuels favorisant la réalité contemporaine française ou européenne et d'un cadre intellectuel français. Pour mettre en évidence les différences entre ces approches diverses, la recherche a été priorisée l'analyse des thèmes de travail, des inégalités sociales et de la culture, présents dans les manuels scolaires des deux pays, mais avec des traitements théoriques et didactiques divers. Ainsi, cette thèse vise à contribuer aux discussions sur l'enseignement de la sociologie au Brésil, en dialogue avec la sociologie de l'éducation et, en particulier, les théories du curriculum, en ce qui concerne la production de matériels scolaires pour les étudiants de l'éducation de base.

Mots-clefs: Sociologie, Sociologie de l'Éducation, Manuels, Comparaison, France et Brésil, 2000-2010.

LISTA DE ABREVIATURAS

1 ^{ère}	Première
2 ^{nde}	Seconde
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
AFS	Associação Francesa de Sociologia
ALAS	Associação Latino-Americana de Sociologia
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APQ1	Auxílio à Pesquisa da FAPERJ
APSERJ	Associação Profissional dos Sociólogos do Rio de Janeiro
APSES	Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales
B.O.	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
BAC	Baccalauréat (vestibular)
BBF	Brevet d'Études Professionnelles
BEP	Bulletin des Bibliothèques de France
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFRJ
CAp	Colégio de Aplicação da UFRJ
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
Capes (BR)	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES (FR)	Certificat d'Aptitude au Professorat du Second Degré
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCL	Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Direito e Sociedade (IUPERJ)
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade (Unicamp)
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SP)
CES	Ciências Econômicas e Sociais

CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (UFRJ)
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFRJ)
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COGEAM	Coordenação Geral de Materiais Didáticos
CP2	Colégio Pedro II
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRO	Campo de Recontextualização Oficial
CRP	Campo de Recontextualização Pedagógica
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCP	Departamento de Ciência Política (UFRJ)
ECJS	Éducation Civique, Juridique et Sociale
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
ENECS	Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
ENS	École Normale Supérieure
ENSOC	Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro
ES	Économique et Social
ESPE	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
ET	Escolas Técnicas
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FE	Faculdade de Educação
FEMECS	Federação do Movimento Estudantil de Ciências Sociais

FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FFLCH	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getulio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil
GELDS	Grupo de Estudos de Livro Didático de Sociologia
GT	Grupo de Trabalho
HDR	Habilitation à diriger des recherches
IA	Inspecteur d’Academie
IARTEM	Associação Internacional para a pesquisa sobre manuais didáticos e mídias educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC (BR)	Iniciação Científica
IC (FRA)	Indicações Complementares
ICS	Instituto de Ciências Sociais (UERJ)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEP	Institut d’Études Politiques
IF	Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
INSEE	Institut National de Statistique Économique et Social
IPR	Inspection Pédagogique Régionale
ITS	International Textbook Symposium
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro
L	Littéraire
LabES	Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes
LAMES	Laboratoire Méditerranéen de Sociologie

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIVRES	Banco de dados de livros escolares brasileiros na USP
LPS	Laboratório de Pesquisa Social
ME	Movimento estudantil
MEC	Ministério da Educação
MGIMO	School of International Relations of the Moscow State University
MMSH	Maison Méditerranéenne des Sciences de l’Homme
MP	Medida Provisória
NP	Noções Principais
NSE	Nova Sociologia da Educação
NUSC	Núcleo de Pesquisa em Sociologia da Cultura da UFRJ
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN +	Orientações educacionais complementares aos PCNEM
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDSE	Programa Institucional Doutorado Sanduíche Exterior
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLC	Projeto de Lei originário da Câmara
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPCIS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UERJ)
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ)
PPGSA	Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ)

PPGSOC	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPHPBC	Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
PS	Parti Socialiste
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RPR	Rassemblement pour la République
S	Scientifique
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEB	Secretaria da Educação Básica (MEC Brasil)
SEE	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC Brasil)
SES	Sciences Économiques et Sociales
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
SNE	Syndicat National de l'Édition
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SNES	Syndicat National de l'Enseignement Secondaire
SNPDEN	Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale
TD	Trabalho com documentos
Tle	Terminale
TPE	Travaux Personnels Encadrés
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDR	Union des Démocrates pour la République

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo Julio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UT	Escolas Técnicas de universidades

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Lista de dissertações e teses brasileiras sobre o ensino de sociologia (1993-2012)	P.280
Apêndice B	Quadro comparativo dos sistemas educacionais brasileiro e francês (anos 2000)	P.285
Apêndice C	Lista de teses francesas sobre o ensino de ciências econômicas e sociais (1995- 2012)	P.286
Apêndice D	Quadro de entrevistados franceses	P.287
Apêndice E	Lista dos livros de sociologia brasileiros, por ano de edição, nome da editora, título, autoria, número de páginas e quantidade de ilustrações	P.288
Apêndice F	Lista dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais (<i>seconde</i>), por ano de edição, nome da editora, título, autoria, número de páginas e quantidade de ilustrações	P.289
Apêndice G	Lista total de pintores nos livros didáticos brasileiros de sociologia, por nacionalidade e século	P.290
Apêndice H	Lista total de pintores nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, por nacionalidade e século	P.293
Apêndice I	Lista total de cartunistas nos livros didáticos brasileiros de sociologia, por nacionalidade e século	P.294
Apêndice J	Lista total de cartunistas nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, por nacionalidade e século	P.295
Apêndice K	Lista de fontes dos dados quantitativos nos livros didáticos brasileiros de sociologia, por frequência	P.296
Apêndice L	Lista de fontes dos dados quantitativos nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, por frequência	P.297

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Conhecimentos científicos recontextualizados no ensino de sociologia, no Brasil, e de ciências econômicas e sociais, na França	P.84
Diagrama 2	Representação visual, por país e por ano da publicação	P.223

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo de uma seção de síntese dos manuais franceses de CES: padronização de um modelo didático	P.191
Figura 2	Exemplo de “texto didático” nos manuais franceses de CES: exceções	P.192
Figura 3	Família representando a classe média	P.230
Figura 4	Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (1943)	P.230
Figura 5	14 de julho em Paris (1989)	P.234
Figura 6	O papel da Socialização na cultura africana	P.234
Figura 7	Foto de Karl Marx	P.236
Figura 8	Foto de Émile Durkheim	P.236
Figura 9	Foto de Max Weber	P.236
Figura 10	Reprodução de Eleven A.M., de Edward Hopper (1926)	P.242
Figura 11	Reprodução da tela Nighthawks, de Edward Hopper (1942)	P.242
Figura 12	Exemplo de reprodução de pinturas rupestres em livros didáticos brasileiros de sociologia	P.244
Figura 13	Representações gráficas de dados quantitativos com destaque para os trechos de narrativa didática em um manual francês de CES	P.260
Figura 14	Exemplos de fotografias nos manuais franceses de CES	P.262
Figura 15	Esquemas explicativos sobre os fatores de produção no manual de CES da Editora Nathan (2004)	P. 264

Figura 16	A colheita de trigo em três momentos: 1874, 1910 e nos anos 2000	P.267
Figura 17	Charge de Denis Pessin	P.272
Figura 18	Charge de Gérard Mathieu	P.272

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Produção Acadêmica sobre Ensino de Sociologia, por Programa de Pós-Graduação, no Brasil (1993-2012)	P.27
Gráfico 2	Produção Acadêmica sobre Ensino de Sociologia, por Ano, no Brasil (1993-2012)	P.28
Gráfico 3	Produção Acadêmica sobre Ensino de Sociologia, por Estado da Federação, Brasil (1993-2012)	P.29
Gráfico 4	Produção Acadêmica sobre Ensino de Sociologia, por Tema, no Brasil (1993-2012)	P.31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese de datas e eventos relevantes na institucionalização da sociologia no Brasil, no ensino médio e no superior	P.24
Quadro 2	Síntese de datas e eventos relevantes na institucionalização da sociologia na França, no ensino médio e no ensino superior	P.41
Quadro 3	Síntese das definições bernsteinianas de modelos de competência e de desempenho, por categorias	P.68
Quadro 4	Carga horária semanal do 1º ano do ciclo de determinação, das modalidades geral e tecnológica do liceu francês, por disciplina, desde o programa de 2010	P.79
Quadro 5	Carga horária semanal, por disciplina, classe première e terminale, seção econômica social, da modalidade geral do liceu francês, 2013	P.80
Quadro 6	Temas do programa de CES, série terminale, seção ES, da modalidade geral do liceu francês, 2013	P.82
Quadro 7	Sistema de educação no nível secundário por séries e modalidades de ensino, Brasil e França, ano de 2012	P.83
Quadro 8	Tipo de configuração do mercado editorial, por ano, reformas educacionais, políticas públicas de livro didático e contexto político nacional, de 1925 a 2013, no Brasil	P.96
Quadro 9	Tipo de configuração do mercado editorial, por ano, reformulação dos programas de ciências econômicas e sociais (CES) e contexto político nacional, de 1967 a 2012, na França	P.125
Quadro 10	Lista de livros didáticos brasileiros de sociologia, por ano, editora, título e autoria	P.149
Quadro 11	Sumário do livro Iniciação à sociologia, organizado por Nelson Dacio Tomazi, Editora Atual, 2001 – 2ª edição, por unidade, autoria e títulos dos capítulos	P.156
Quadro 12	Sumário do livro Sociologia para o ensino médio, de Nelson Dacio Tomazi, Editora Saraiva, 2010 – 2ª edição, por unidade e títulos dos capítulos	P.157
Quadro 13	Sumários do livro Introdução à Sociologia, de Pêrsio Santos de Oliveira, Editora Ática, por ano da edição (2002 e 2010), por títulos dos capítulos	P.160
Quadro 14	Sumário do livro Sociologia: Introdução à ciência da sociedade, de Cristina Costa, Editora Moderna, 2005 – 3ª edição, por parte e títulos dos capítulos	P.167

Quadro 15	Sumário do livro Sociologia: introdução à ciência da sociedade, de Cristina Costa, Editora Moderna, 2010, por unidade e títulos dos capítulos	P.172
Quadro 16	Sumário do livro Tempos modernos, tempos de sociologia, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, Editora do Brasil/FGV, 2010, por parte e títulos dos capítulos	P.177
Quadro 17	Lista de livros didáticos franceses de ciências econômicas e sociais, por ano, editora, título e autoria	P.183
Quadro 18	Programa curricular de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral e tecnológico, elaborado sob a coordenação do ministério da educação nacional da França, válido entre os anos escolares 2000/2001 e 2009/2010	P.189
Quadro 19	Sumário do manual Sciences Économiques & Sociales – Seconde, sob a direção de René Revol e Ahmed Silem, Editora Hachette Éducation, 2004, por partes e títulos dos capítulos	P.196
Quadro 20	Sumário do manual Sciences Économiques et Sociales – 2de, coordenado por Christophe Longuet, Editora Hatier, 2004, por unidade do programa ministerial e títulos dos capítulos	P.202
Quadro 21	Sumário do manual Sciences Économiques et Sociales – Seconde, coleção Claude-Danièle Échaudemaison, Editora Nathan, 2004, por partes e títulos dos capítulos	P.204
Quadro 22	Programa curricular de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral francês, elaborado sob a coordenação do ministério da educação nacional, válido a partir do ano escolar 2010/2011	P.208
Quadro 23	Sumários dos manuais de CES para seconde de duas editoras distintas: um coordenado por Didier Anselm, Editora Hatier, 2010 e outro da coleção Claude-Danièle Échaudemaison, Editora Nathan, 2010	P.211
Quadro 24	Lista de vinte pintores mais reproduzidos nos livros didáticos brasileiros de sociologia, por país de nascimento e em ordem crescente do século de produção das principais obras	P.237
Quadro 25	Lista de fontes dos dados quantitativos com mais de uma citação nos livros didáticos brasileiros	P.249
Quadro 26	Lista de fontes de dados quantitativos mais utilizadas nos manuais franceses de CES	P.258
Quadro 27	Lista total de pintores reproduzidos nos manuais franceses de CES, por ordem alfabética, país de nascimento e século em que viveu	P.266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ilustrações nos livros didáticos de sociologia brasileiros, por categoria, em números absolutos e em percentuais, no período de 2000 a 2010	P.223
Tabela 2	Ilustrações nos manuais de CES franceses, por categoria, em números absolutos e em percentuais, no período de 2000 a 2010	P.223
Tabela 3	Quantidade de ilustrações e de páginas do livro do aluno, por editora, ano da edição, em números absolutos, Brasil 2001 a 2010	P.227
Tabela 4	Quantidade de ilustrações classificadas na categoria charge, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, Brasil 2001 a 2010	P.246
Tabela 5	Quantidade de ilustrações classificadas na categoria dados quantitativos, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, Brasil 2001 a 2010	P.249
Tabela 6	Quantidade de ilustrações e de páginas do livro do aluno, por editora, ano da edição, em números absolutos, França, 2004 a 2010	P.254
Tabela 7	Quantidade de ilustrações classificadas na categoria fotografias, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, França, 2004 a 2010	P.263
Tabela 8	Quantidade de ilustrações classificadas na categoria charge, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, França 2004 a 2010	P.269

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução	6
Parte I Contextualizando o ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França	13
Capítulo 1 Panorama do ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França	14
1.1 A sociologia como disciplina escolar no Brasil	14
1.2 A produção de pesquisas em programas de pós-graduação sobre o ensino de sociologia nas escolas brasileiras (1993-2012)	25
1.3 A disciplina escolar ciências econômicas e sociais (CES) no liceu francês	34
1.4 A produção acadêmica francesa sobre o ensino de ciências econômicas e sociais (CES) no liceu	44
Capítulo 2 O lugar da sociologia e das ciências econômicas e sociais (CES) no currículo do ensino médio brasileiro e do liceu francês	48
2.1 Os campos de recontextualização pedagógica na perspectiva de Basil Bernstein	50
2.2 Currículo, livro didático e recontextualização pedagógica	57
2.3 As noções de desempenho e competência no ensino médio de sociologia/ciências sociais	64
2.4 Sistema educativo brasileiro, programas, avaliações e a sociologia	69
2.5 Sistema educativo francês, programas, avaliações e as ciências econômicas e sociais	76
2.6 Comparando os dois países	83
Capítulo 3 Mudanças nos livros didáticos de sociologia brasileiros e nos programas de ciências econômicas e sociais (CES) franceses	86
3.1 Mudanças nos livros didáticos brasileiros de sociologia	94
3.2 Os seis programas curriculares de ciências econômicas e sociais (CES) e seus manuais: as disputas pela disciplina na França	122
Parte II Qual sociologia é ensinada no ensino médio? Conteúdos e ilustrações	145

Capítulo 4	Editoras, autores e livros didáticos de sociologia/ciências sociais no Brasil e na França (2000 a 2010): entre pedagogias visível e invisível	146
4.1	Os livros didáticos brasileiros de sociologia: editoras, autores e estrutura das obras	148
4.2	Os manuais didáticos franceses de ciências econômicas e sociais: editoras, autores e estrutura das obras	181
Capítulo 5	A recontextualização pedagógica das ciências sociais através da análise das ilustrações de seus livros didáticos	216
5.1	Os critérios de classificação das ilustrações e a comparação entre os países	220
5.2	As ilustrações nos livros didáticos brasileiros de sociologia	226
5.3	As ilustrações nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais (CES)	250
	Considerações finais	274
	Bibliografia	300

APRESENTAÇÃO

Esta tese de doutoramento está associada à minha atuação como professora assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, onde desde 2007 leciono as disciplinas didática e prática de ensino de ciências sociais. Outra atividade profissional relevante para a realização desta pesquisa foi a minha experiência no magistério da rede pública estadual, onde durante quatro anos atuei como professora de sociologia para a 3ª série do ensino médio.

Venho dedicando-me, pois, à formação de professores para a educação básica e dando andamento a projetos de pesquisa ligados a essa atividade pedagógica. Com esta tese de doutorado, pretendo aprimorar o diálogo com meus pares, com pesquisadores interessados no assunto e com meus alunos.

Elegi como objeto de pesquisa os livros didáticos de sociologia devido a duas premissas e uma constatação. As premissas são oriundas da minha experiência como professora e também do debate no campo educacional mais amplo. A primeira delas parte da convicção de que o livro didático pode ser um aliado do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem; a segunda consiste em vê-los como potenciais divulgadores das ciências de referência e, devido ao volume de sua circulação e possível penetração, o livro didático deveria ser, a meu ver, uma preocupação da comunidade científica com a recepção das ideias sociológicas para além do mundo acadêmico. Ao longo de minhas pesquisas, constatei uma lacuna no campo de estudos sobre ensino de sociologia no Brasil referente aos livros didáticos, sua produção, a análise de seus conteúdos, seu uso por professores e alunos, dentre outras possíveis reflexões.

Além de minha atuação como professora, participei do movimento estudantil em favor da inclusão da sociologia no ensino médio nos anos de 2000 a 2002. Conheci o tema da sociologia como disciplina escolar no XVII Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (ENECS) de 2000, realizado na UERJ. Ajudei a organizar o XVIII ENECS, realizado no Recife, em julho de 2001,¹ e participei ativamente da rearticulação da entidade nacional representativa dos discentes, a FEMECS (Federação do Movimento Estudantil de Ciências Sociais), atuando em sua estrutura organizativa. A plenária final do encontro do Recife definiu como uma das principais bandeiras de luta da FEMECS a inclusão da sociologia no

¹ O XVIII ENECS foi realizado no *campus* da UFRPE, em parceria com a UFPE, e seu tema foi: O pensamento brasileiro nas ciências sociais e o compromisso social da universidade.

ensino médio, que, à época, passava por um debate candente, logo após a aprovação na Câmara dos Deputados, em primeira instância, do Projeto de Lei Originário da Câmara, PLC nº 9/00, de autoria do Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR).²

Saí daquele ENECS com a responsabilidade de organizar a Coordenação de Mobilização e Eventos da FEMECS, que teve como tarefa imediata convocar e organizar os estudantes de todo o Brasil em caravanas rumo a Brasília para acompanhar a votação do PLC e conversar com os senadores, visando a convencê-los sobre a importância de sua aprovação. A primeira votação, marcada para o dia 28 de agosto de 2001, foi adiada e remarcada para o dia 18 de setembro, quando o PLC nº 9/00 foi aprovado por 40 votos a 20. Nas duas ocasiões estive em Brasília e ajudei na articulação nacional que garantiu a presença de alunos do Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso, Bahia, Ceará, Goiás e Minas Gerais, que se deslocaram para a capital de diversas maneiras. No caso do Rio de Janeiro, o movimento conseguiu a cessão de um ônibus da UFRJ no primeiro momento, e, para a segunda e derradeira votação, foram necessárias várias estratégias articuladas: festas e venda de camisetas para angariar fundos, pedidos de doações aos movimentos sociais, vereadores e deputados estaduais. Apesar de todos os esforços e mobilização, o projeto de lei sofreu o veto presidencial, em outubro de 2001.³

Devido à minha breve, porém intensa participação em um período importante da extensa campanha nacional pela inclusão da sociologia, conheci a FNSB (Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil) e a APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Rio de Janeiro), duas entidades importantes nesse processo,⁴ e tive o primeiro contato com a produção bibliográfica existente sobre o ensino de sociologia no Brasil, especialmente os textos de Ileizi Fiorelli Silva e Amaury Moraes, que, depois, compuseram o livro organizado por Lejeune Matogrosso de Carvalho (CARVALHO, 2004), e os textos do professor Santo Conterato (CONTERATO et al., 1990), posteriormente organizados em coletânea da APSERJ (CONTERATO, 2006). Em meu último ano de graduação no bacharelado em Ciências Sociais, 2002, participei da organização do encontro regional Sudeste da FEMECS em Santo André, na região do ABC de São Paulo, no qual foi dado destaque, na mesa de abertura, ao

² O PLC nº 9/00 tornava obrigatórios o ensino de sociologia e filosofia na educação básica, no nível médio. Apresento os principais marcos da inserção da sociologia nos currículos escolares brasileiros no Capítulo 1 desta tese.

³ Sobre o veto de Fernando Henrique Cardoso, ver Capítulo 3 desta tese.

⁴ Sobre a atuação das referidas entidades profissionais na trajetória da institucionalização da sociologia na educação básica no Brasil, ver CARVALHO, 2004, e no Rio de Janeiro, ver HANDFAS; FRANÇA; SOUZA, 2012, dentre outros.

tema da sociologia escolar, com a palestra da prof^a Heloisa de Souza Martins (USP). Nessa ocasião, soube da existência de pesquisas concluídas sobre a temática, em programas de pós-graduação em sociologia e educação, produção que recentemente começava a despontar e com parte da qual dialogo nesta tese.

Quando, em junho de 2008, foi aprovada a Lei 11.684, que tornou obrigatória a sociologia nos três anos do ensino médio em todo o Brasil, eu já era professora de sociologia no ensino médio da rede estadual e também professora substituta na UFRJ, trabalhando com a formação de professores de sociologia para a educação básica. Depois da minha aprovação em concurso, em agosto de 2009, passei a exercer atividades relacionadas ao ensino de sociologia junto com minha colega de departamento, Anita Handfas, no âmbito do então recém-criado Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES UFRJ).⁵ Estas atividades incluem ensino de graduação e pós-graduação *lato sensu*, pesquisa, extensão e a organização bienal dos Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia (ENSOC) que, em 2016, completaram sua quinta edição. Como resultado do primeiro, do segundo e do terceiro encontros, respectivamente em 2008, 2010 e 2012, foram organizadas três publicações com a seleção de comunicações apresentadas nos grupos de trabalho e nas mesas-redondas (HANDFAS; OLIVEIRA, 2009; HANDFAS; MAÇAIRA, 2012; HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015).

Desde 2010, o LabES vem desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de sociologia em suas múltiplas dimensões, contribuindo também para a formação científica de alunos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação da UFRJ e até de outras instituições universitárias.⁶ Até o momento quatro pesquisas foram desenvolvidas pela equipe do laboratório, contando com o apoio financeiro de agências de fomentos estaduais e nacionais e com a concessão de bolsas de pesquisa. A primeira delas, *O Mapa da Sociologia na Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro*,⁷ realizada entre 2010 e 2012, teve como objetivo principal fazer um diagnóstico da situação do ensino de sociologia no estado, por

⁵ O LabES é um espaço de atividades de pesquisa e extensão que privilegia o intercâmbio entre a universidade e as escolas da educação básica. O laboratório está localizado no prédio da Faculdade de Educação da UFRJ, *campus* da Praia Vermelha, e abriga um acervo de materiais e recursos didáticos, legislação, teses, dissertações e artigos sobre o ensino de sociologia que pode ser consultado em sua página virtual (www.labes.fe.ufrj.br).

⁶ Cerca de trinta alunos e alunas já passaram pelo LabES, oriundos de diversas instituições, tais como: Colégio Pedro II, C.E. Visconde de Cairu, bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ, graduação em Pedagogia UFRJ, pós-*lato sensu* CESPEB UFRJ, mestrado *stricto sensu* PPGE FE e alunos vinculados à UERJ.

⁷ Em maio de 2010, o projeto foi submetido à FAPERJ e contemplado na modalidade APQ1 (Auxílio à Pesquisa).

meio de um mapeamento do perfil de seus professores. Em 2013 teve início a pesquisa *As ciências sociais no Brasil e a constituição da sociologia como disciplina escolar*, ainda em andamento, investigando o contexto de sua institucionalização, entendendo-a nas suas diferentes dimensões: trajetória histórica, legislação, currículo, didática e as questões relacionadas à profissionalização e à formação docente. Também em 2013, criei o Grupo de Estudos de Livros Didáticos de Sociologia (GELDS), com o intuito de articular o objeto de estudo da minha tese com as pesquisas dos alunos e orientandos. Os resultados de cada uma dessas iniciativas foram publicados no formato de artigos, capítulos de livros, monografias, dissertações de mestrado e apresentados em fóruns acadêmicos locais e nacionais.⁸

Desde 2010, sou coordenadora da pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Sociologia, no âmbito do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB), do qual sou coordenadora geral desde março de 2016, cuja natureza didático-pedagógica visa simultaneamente ao aprimoramento da prática docente e à atualização na área específica de sociologia.⁹ Trata-se de uma iniciativa pioneira para a formação continuada de professores da educação básica e representa um locus privilegiado para a observação da forma como é divulgada a sociologia para o público escolar, uma vez que os alunos do curso são professores em exercício.¹⁰

Por fim, é importante indicar minha participação, em 2010-2011, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), avaliando os livros didáticos de sociologia, pela primeira vez incluídos nessa ação ministerial. O funcionamento desse programa, suas etapas e seus critérios de seleção das obras didáticas serão objeto de análise nos Capítulos 2 e 3 da tese. Ao integrar a coordenação adjunta da equipe de sociologia do PNLD 2012, trabalhei na análise dos livros, elaboração dos pareceres de exclusão, das resenhas críticas das obras aprovadas e da preparação do *Guia do livro didático* (BRASIL, 2011), uma publicação impressa pelo MEC e entregue ao professor da escola básica resumindo o processo de

⁸ Ver site do LabES e currículo Lattes de seus pesquisadores.

⁹ A coordenação geral do CESPEB é composta por três representantes de cada uma das instâncias universitárias responsáveis pelo curso: a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação (coord. Prof^a Maria Luíza Rocha) e o CFCH (coord. Prof. Marcelo Macedo Castro). A coordenação de Ênfase em Ensino de Sociologia também é composta por dois professores, além de mim: Bruno Sciberras (DCP/IFCS) e Anita Handfas (FE/UFRJ).

¹⁰ A Ênfase em Ensino de Sociologia do CESPEB já teve três turmas concluídas, com 85 alunos matriculados e 41 monografias foram defendidas. A quarta turma terá início em março de 2017 com 30 professores-alunos inscritos. Sobre a experiência da primeira turma do CESPEB Sociologia e uma reflexão sobre esse projeto de formação continuada da UFRJ, envolvendo CFCH, FE e CAP, ver MAÇAIRA; HANDFAS, 2011.

avaliação e indicando os livros selecionados, dentre os quais ele deverá fazer uma opção para adotar em sua escola.

Meu envolvimento com o ensino da sociologia nas escolas brasileiras, como professora/pesquisadora participante ativa em atividades de consolidação do referido ensino, evidenciam que minha rede de relações profissionais se liga ao objeto desta pesquisa de doutoramento, mostrando o lugar de onde empreendi e realizei este projeto.

INTRODUÇÃO

A constituição de uma disciplina, com sua história e configurações, tem muitas faces que podem ser apreciadas sob ângulos diversos. Neste trabalho, apresento uma das facetas da sociologia, que é o seu ensino a milhões de jovens matriculados em escolas secundárias, no contexto brasileiro e no francês. Essa dimensão da disciplina ainda é pouco estudada, apesar do número de professores e pesquisadores que atuam nesse campo nas escolas e do aumento recente da atenção sobre o tema no Brasil. Por esse motivo, a questão deste trabalho diz respeito a **o que é e como é** ensinado aos jovens brasileiros e franceses, especificamente, como se dá a tradução dos conhecimentos sociológicos em conteúdos didáticos inscritos nos manuais e livros voltados para o seu ensino no nível secundário.

Os livros didáticos resultam de um processo de seleção e reorganização permanente no âmbito da cultura, que se realiza através de lutas e conflitos entre grupos de professores, políticos, estudantes e editores. Situando-se entre as diretrizes curriculares oficiais e a prática do professor na sala de aula, ou seja, entre o currículo prescrito e o currículo real, os livros didáticos permitem compreender o dinamismo e a constante necessidade de atualização que define o ensino escolar. Por esse motivo, eles foram eleitos os objetos privilegiados desta pesquisa, para, pela análise de seus conteúdos e ilustrações, compreender como operam os mecanismos de recontextualização didática da sociologia/ciências sociais, utilizando o conceito cunhado por Basil Bernstein.

Outro motivo que justifica a realização deste estudo é a escassez de pesquisas sociológicas sobre o assunto. Mais adiante será mostrado que os trabalhos feitos no Brasil são iniciativas que priorizam problemas relacionados ao currículo, seus sentidos atribuídos ao nível médio e em comparação com outros materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula. Além disso, são escassos os estudos sociológicos que se voltaram para a recontextualização pedagógica da sociologia escolar, foco desta tese.

No Brasil, os estudos sobre o perfil institucional, cognitivo ou histórico da disciplina apontam e analisam, em sua maioria, o seu lugar e a sua trajetória na universidade e em centros de pesquisa. O processo de institucionalização na década de 1930 se tornou um marco importante nas narrativas sobre a sociologia no Brasil. A disciplina teria surgido quando foram criadas as universidades e as faculdades de filosofia, que abrigaram os primeiros cursos de ciências sociais, nos quais se implantou a sociologia (MICELI, 1987, 1989, 1995; OLIVEIRA, 1991; e outros). O que estava em jogo na construção desse marco era o reconhecimento e a legitimidade da sociologia como ciência. O país vivia então a

institucionalização da ciência em todas as suas áreas (AZEVEDO, 1994 [1955]) e os pioneiros que lutavam pelo estabelecimento dos padrões científicos dividiram os períodos históricos em científico, depois de 1930, e pré-científico, antes daquela data (FERNANDES, 1977; AZEVEDO, 1994 [1955]). Institucionalizadas a ciência e a universidade, os marcos científico e pré-científico foram questionados (SANTOS, 1978) e vêm sendo matizados (relativizados). É possível que, por esse motivo, a história da sociologia no ensino secundário tenha ficado por um tempo apagada e esquecida.

Na realidade, a trajetória da sociologia nas escolas secundárias brasileiras (atual nível médio) antecedeu a inclusão da disciplina nas faculdades de filosofia e remonta à última década do século XIX, pela reforma Benjamin Constant. Mas somente em 1925, concomitante ao movimento modernista e ao grande empenho para a construção de um sistema de educação no país, a sociologia foi incluída no ensino secundário e nas escolas normais. Na época, os professores eram formados em direito, engenharia ou medicina, pois a formação específica só aconteceria no Brasil depois de 1930, com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SOARES, 2009a). Em 1942, com a reforma Gustavo Capanema, a sociologia é retirada do currículo e cerca de 60 anos após esse fato um amplo movimento se organizou em favor da sua inserção no currículo do ensino médio (CARVALHO, 2004; MORAES, 2011; e outros). De meados de 1980 até os anos 2000, esse movimento logrou a reinserção da disciplina nas diretrizes estaduais, culminando com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que inseriu a disciplina nas três séries do ensino médio (Lei nº 11.684/08). Desde 2011, todas as escolas de nível médio do Brasil são obrigadas a oferecer a disciplina sociologia e, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, seus conteúdos devem contemplar as ciências sociais, aqui compreendidas como sociologia, antropologia e ciência política.¹¹ A sociologia passou a ser ensinada para cerca de oito milhões de jovens matriculados em escolas distribuídas pelas mais diferentes regiões do país. A importância desse fato logo se fez traduzir na ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em 2012, incluiu a seleção e distribuição gratuita de livros de sociologia para estudantes de todas as escolas públicas no Brasil, dimensões inéditas para a circulação e recepção de conhecimentos sociológicos no país.

A presença da disciplina nas escolas foi marcada por intermitências e reconfigurações, adquirindo contornos, finalidades, funções e objetivos diversos a cada reforma da educação brasileira (MACHADO, 1987; MORAES, 2003; SANTOS, 2004). Mas, se as oscilações da

¹¹ Ver no Capítulo 1 desta tese o panorama do ensino de sociologia no nível secundário no Brasil.

sociologia na grade curricular escolar tiveram estreita relação com a política governamental e atuação legislativa (COSTA PINTO, 1955), certamente, estiveram relacionadas, também, com movimentos sociais, ações coletivas e iniciativas de intelectuais, professores e alunos.

Na realidade, tanto no Brasil quanto na França o reconhecimento da autoridade para falar da vida social e da sociedade no âmbito da escola foi obtido em um longo processo de luta e concorrência no campo científico e acadêmico (CARVALHO FILHO, 2012). Nesse sentido, vale a pena lembrar o artigo de Amaury Moraes, *Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*, no qual relata sua vivência como um dos participantes do movimento (MORAES, 2011). Diversas associações como FNSB (Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil), a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), APSERJ (Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro) e a FEMECS (Federação do Movimento Estudantil de Ciências Sociais) foram entidades importantes na história da luta pela inclusão da sociologia, que em diversas ações pelo território nacional buscavam a aprovação da Lei 11.684 em favor da entrada da sociologia nas escolas.

O intuito desta tese é discutir características do debate francês e brasileiro no campo do ensino de ciências sociais/sociologia e indicar a existência de uma lacuna que esta pesquisa se propõe a preencher, qual seja, empreender uma análise propriamente sociológica dos livros e manuais didáticos para a escola básica, do ponto de vista da comparação Brasil-França, ressaltando semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais e os processos de recontextualização das ciências sociais em contextos nacionais distintos.

A perspectiva comparada foi escolhida por ser percebida como um recurso metodológico capaz de ressaltar diferenças e semelhanças, na forma e no conteúdo dos livros didáticos, que contribuíram para a identificação das concepções de ciência e conhecimento escolar em cada contexto. Especificamente se observaram as opções didático-pedagógicas e as escolhas teórico-conceituais eleitas pela autoria dos manuais escolares atribuídas à sociologia escolar em cada país. Na pesquisa social, casos comparáveis são considerados aqueles semelhantes em grande número de características tratadas como constantes, porém com variáveis dessemelhantes capazes de serem relacionadas umas com as outras (LIJPHART, 1971).

A comparação com a França foi pensada com o intuito de cotejar experiências de um país que tem pensado o ensino das ciências sociais para a realidade do ensino secundário há

cinquenta anos¹², ensino que pressupõe uma dimensão transdisciplinar, uma vez que apresenta uma concepção alargada de ciências sociais e inclui a economia. A par disso, o sistema escolar francês tem a especificidade de oferecer modalidades de ensino e, no interior de uma delas, o liceu de formação geral, há a opção por três tipos de sessão (científica, literária e econômica e social). Nessa configuração escolar, o ensino de ciências econômicas e sociais (CES) exige a concepção de materiais didáticos específicos para cada série, o que ainda não acontece no Brasil. A elaboração de materiais didáticos específicos para cada série escolar prevê uma sequência de conteúdos coerente, por um lado, com o grau de desenvolvimento cognitivo para cada idade e, por outro, com o encadeamento e desenvolvimento do raciocínio interno à disciplina.

Além disso, o debate e as perspectivas teóricas do campo da educação e da sociologia francesas influenciaram fortemente o Brasil, e as pesquisas sobre livros didáticos indicam o predomínio de compêndios franceses, utilizados no original, em traduções ou adaptações, no ensino brasileiro do início do século XX (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). Assim o caso francês apresenta características comparáveis ao sistema de ensino brasileiro, com semelhanças que enriquecem a análise, ao invés de impossibilitá-la.

O objetivo deste trabalho consiste em compreender, nos contextos brasileiro e francês, como operam os mecanismos de recontextualização didática (BERNSTEIN, 1990 [1975]) nos livros de sociologia/ciências sociais. Dados o peso, a importância e a legitimidade do conhecimento da área de sociologia e economia na disciplina escolar CES, na França, e do conhecimento das áreas de sociologia, ciência política e antropologia, no ensino da disciplina escolar no Brasil, pergunta-se o que é ensinado nas escolas. Como a produção dessas disciplinas, legitimada na esfera da ciência, nos centros de pesquisa e universidades, se converte em conteúdos de ensino a serem transmitidos aos jovens em formação durante um ano letivo, um bimestre ou mesmo em uma aula? Como se constituem os conteúdos escolares? Que papel as diretrizes curriculares ministeriais desempenham nessa constituição voltada para o sistema escolar de cada país?

O trabalho aqui apresentado se justifica, portanto, pela relevância que a sociologia e as ciências econômicas e sociais possam ter para a formação de milhões de jovens matriculados no sistema escolar, contribuindo para o entendimento da sociedade e dos fenômenos sociais

¹² Em 2017, a disciplina ciências econômicas e sociais (CES) completa 50 anos de existência e foi criado um site comemorativo por sua associação de docentes. Ver: <https://www.ses50ans.fr>.

que os cercam. A disciplina tal como ministrada nas escolas é capaz de concorrer para a imaginação sociológica? (MILLS, 1969 [1959]).

Os livros foram selecionados obedecendo a dois critérios: os mais vendidos em cada país e aqueles que tiveram o maior número de reedições ao longo de décadas. No caso do Brasil, foram considerados também os dados da distribuição do livro de sociologia pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012), tendo em vista a gratuidade e o acesso viabilizado para escolas de todo o país.¹³ Considero que esses critérios garantem a seleção das obras com maior potencial de circulação e penetração. Tomá-los como objeto de estudo significa considerá-los como um tipo de produção de conhecimento voltado para a divulgação científica, na qual o registro escrito é um elo indispensável entre a produção e a recepção de ideias (VILLAS BÔAS, 2007).

A pesquisa enfrentou questões candentes a respeito da relação entre o ensino de sociologia/ciências sociais e os objetivos finais da educação. Ao analisar os processos de recontextualização pedagógica em duas realidades distintas, espera-se colaborar para o debate sobre como e de que formas a sociologia pode contribuir para a formação geral/básica das novas gerações. Debate cuja ausência de estudos sociológicos sobre a transmissão dos saberes, as formas de ensino e os processos de aprendizagem é notável, como bem observou Bernard Lahire (2007) em seu artigo *La sociologie, la didactique et leurs domaines*.

O período escolhido, 2000 a 2010, indica uma perspectiva sincrônica de análise (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998) entre países que, apesar de histórias e contextos nacionais diferentes, enfrentam, também distintamente, os dilemas da massificação do ensino secundário, as questões oriundas da diversidade e heterogeneidade sociocultural dos discentes, as múltiplas manifestações de tensões e violências dentro da sala de aula e as consequências da mundialização nos sistemas de ensino e processos de escolarização, intensificadas no início do século XXI.

Do ponto de vista metodológico, para discernir as principais semelhanças e diferenças nas formas de apresentar o conhecimento sociológico nos livros de cada país, foram analisados qualitativa e quantitativamente os conteúdos, a utilização de ilustrações e as propostas de exercícios que indicam as estratégias pedagógicas adotadas pela autoria.

As seguintes perguntas orientaram este trabalho: que contribuições são imputadas ao pensamento sociológico para a formação dos alunos de nível médio? Como os livros

¹³ Este trabalho não se propõe, portanto, a analisar apostilas, cartilhas, textos avulsos ou materiais didáticos elaborados individualmente por escolas ou professores.

pretendem alcançá-las? Que temas, teorias e conceitos são priorizados pelos autores dos livros didáticos e como é feita a recontextualização didática para o público escolar? Que sequências de conteúdos são sugeridas? Quais as principais diferenças e semelhanças entre o material didático dos países escolhidos para a análise?

Uma dimensão importante da pesquisa consistiu em analisar como acontece a mediação didática (LOPES, 2007; LEITE, 2007) dos conceitos sociológicos provenientes do contexto acadêmico-universitário e sua tradução para o universo escolar. São consideráveis as diferenças entre a ciência de referência, tal como é produzida e ensinada no nível superior, e a disciplina escolar, sendo, portanto, relevante analisar comparativamente como ocorre a recontextualização pedagógica desse conhecimento em dois contextos distintos.

Buscou-se apresentar um painel do que é transmitido e identificado como ciências sociais aos alunos e professores da educação básica. Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para o nascente, porém crescente, campo de estudos sobre o ensino da sociologia no Brasil, bem como auxiliar no debate acerca da criação de um currículo nacional para a disciplina sociologia – debate atual, polêmico e sempre em disputa tanto no Brasil quanto na França¹⁴.

Devido à dimensão comparativa desta investigação, parte dela foi realizada na França, entre outubro de 2013 e março de 2014, compreendendo a pesquisa documental, levantamento e coleta dos manuais didáticos usados e a realização de entrevistas. Nesse período estive vinculada ao Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES) da Aix Marseille Université, centro de pesquisa no qual há relevante produção no campo da sociologia da educação e das teorias de currículo.

A tese está dividida em duas partes. Na primeira, organizada em três capítulos, contextualizo a história da sociologia/ciências sociais como disciplinas escolares, dos sistemas educativos, em cada país, com ênfase em suas principais mudanças curriculares e suas respectivas expectativas e sentidos que lhes foram atribuídos. O primeiro capítulo é dedicado a descrever e analisar a história da sociologia como disciplina escolar no Brasil e das ciências econômicas e sociais na França, situando-as em relação aos respectivos campos científicos e apresentando a produção acadêmica existente sobre o ensino da disciplina em cada país. No Capítulo 2, mostro em que contexto escolar as disciplinas estão inseridas, isto é,

¹⁴ No momento em que concluo a redação desta tese, os senadores da República discutem uma reforma do ensino médio brasileiro e o Ministério da Educação de um governo interino cuja legitimidade é questionada prepara a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode modificar o lugar da sociologia no nível secundário. Ver capítulos 2 e 3 desta tese.

problematizo suas inserções respectivamente nos currículos do ensino médio brasileiro e do liceu francês. No Capítulo 3, analiso as mudanças curriculares pelas quais cada disciplina passou em cada país, observando suas configurações ao longo da história e destacando o período recente (2000 a 2010).

Na segunda parte descrevo e analiso os livros didáticos escolhidos, problematizando o uso das ilustrações e exemplificando o processo de recontextualização pedagógica. Dividida em dois capítulos, esta parte focaliza as diferenças e semelhanças entre a produção de cada país. No Capítulo 4, traço um perfil das editoras, autores e manuais selecionados para análise e apresento o debate entre as pedagogias visível e invisível. No Capítulo 5, apresento os resultados da análise quantitativa e qualitativa das ilustrações presentes no conjunto de livros analisados, priorizando exemplos de como as temáticas trabalho, desigualdades sociais e cultura – conteúdos comuns aos livros brasileiros e franceses – são recontextualizadas de formas distintas.

Particularmente a pesquisa almejou identificar os conhecimentos sociológicos priorizados pelo autor/editor; reconhecer as estratégias pedagógicas acionadas; identificar o papel que as imagens/ilustrações ganham nos livros didáticos (com que finalidades são dispostos os gráficos, mapas, charges, fotos, pinturas, desenhos e quaisquer tipos de reprodução artística visual) e, finalmente, comparar a produção brasileira com a francesa, com destaque para as especificidades de cada material. Isto é, foram identificados e comparados os processos de recontextualização das ciências sociais em sua transformação em conhecimento escolar.

Parte I

Contextualizando o ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França

Capítulo 1

Panorama do ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França

O objetivo desse capítulo é analisar as principais expectativas e os sentidos atribuídos à sociologia escolar no Brasil e às ciências econômicas e sociais no liceu francês, a partir dos principais marcos históricos da trajetória escolar dessas duas disciplinas em cada contexto nacional. Também serão apresentados e comentados os levantamentos da produção acadêmica brasileira e francesa sobre a temática.

O capítulo está dividido em quatro subtópicos: 1.1 A sociologia como disciplina escolar no Brasil; 1.2 A produção de pesquisas em programas de pós-graduação sobre o ensino de sociologia nas escolas brasileiras (1993-2012); 1.3 A disciplina escolar ciências econômicas e sociais (CES) no liceu francês; e 1.4 A produção acadêmica francesa sobre o ensino de ciências econômicas e sociais (CES) no liceu.

1.1 A sociologia como disciplina escolar no Brasil

A trajetória da sociologia nas escolas secundárias, atual nível médio, no Brasil é antiga e começa no fim do século XIX, muito embora sua presença no currículo não tenha sido constante. A história de sua intermitência como disciplina escolar pode ser dividida em quatro períodos: a) de 1891 a 1941, período de institucionalização da sociologia no Brasil com sua inclusão na educação secundária precedendo a criação dos cursos de graduação de nível superior; b) de 1942 a 1981, quando não consta mais como disciplina obrigatória; c) de 1982 a 2001, reinserção gradativa no ensino médio em iniciativas estaduais;¹⁵ e por fim, d) reinserção nacional, primeiro com a promulgação do parecer CNE/CEB nº 38/2006¹⁶ do Conselho Nacional de Educação, favorável à inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, seguido da aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de

¹⁵ Nesse período é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB de 1996), que estabelece em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, que: "ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania", porém não estabelece a criação de uma disciplina escolar para tais fins.

¹⁶ A esse parecer, de 7 de julho de 2006, seguiu-se a Resolução nº 04, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que altera o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e inclui a sociologia e a filosofia como disciplinas obrigatórias.

junho de 2008, que altera a LDB de 1996 e estabelece que os conhecimentos de sociologia e filosofia devem ser transmitidos aos jovens do ensino médio sob a forma de disciplina escolar, nas três séries do ensino médio de todas as escolas brasileiras, das redes públicas e privadas (MACHADO, 1987; SANTOS, 2004; HANDFAS; MAÇAIRA, 2010).

As idas e vindas da sociologia na grade curricular da educação básica são consoantes com a organização do sistema educacional brasileiro e praticamente a cada reforma educacional empreendida a situação da disciplina era alterada. Sendo assim, tornou-se frequente a necessidade de justificar a validade e/ou relevância dessa disciplina para esse nível de ensino. A primeira proposta de inclusão da sociologia sob a forma de um projeto de lei é feita por Rui Barbosa em 1882, porém não chega a ser votado. Com a reforma Benjamin Constant, de 1890, uma disciplina intitulada sociologia e moral¹⁷ passa a constar no currículo do sétimo ano do ensino secundário. Tanto a proposta de Rui Barbosa quanto a reforma de Benjamin Constant possuíam forte influência positivista, como nos informa Mário Bispo dos Santos ao tratar da sociologia no contexto das reformas educacionais:

Nessa perspectiva, para a construção da República, seria fundamental na reforma educacional retirar do currículo qualquer resquício da fase metafísica e teológica, como a Filosofia e o ensino religioso, e incluir as disciplinas científicas, tendo como eixo a hierarquia das ciências proposta por Comte (SANTOS, 2004, p.136).

A sociologia era, portanto, compreendida como um “instrumento eficiente para a análise e compreensão da sociedade” (MACHADO, 1987), porém, de acordo com a análise de Erlando Rêses, a implementação total do Decreto 981/1890 não foi possível devido à morte de Benjamin Constant, um ano após sua promulgação (RÊSES, 2004). O Decreto 3.890, de 1º de Janeiro de 1901 – a chamada Reforma Epitácio Pessoa –, desobrigou o ensino de sociologia, privilegiando as matérias relacionadas a línguas e retirando as de teor científico como a sociologia e a biologia.

A sociologia só entra efetivamente nos currículos escolares 24 anos depois da proposta de Benjamin Constant, ou seja, com a Reforma Rocha Vaz,¹⁸ de 1925, que a insere no 6º ano do ensino secundário, sem, no entanto, ser disciplina obrigatória, conferindo a quem a fizesse o diploma de Bacharel de Ciências e Letras. Algumas localidades, como Rio de Janeiro, São

¹⁷ No título V do Decreto 981/1890, disponível no site <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>, acessado em 23/03/2010.

¹⁸ O Decreto 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 insere a disciplina Sociologia no 6º ano, juntamente com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas (SANTOS, 2004).

Paulo e Pernambuco, introduziram sociologia nas escolas normais, nome dado aos cursos que tinham a finalidade de formar professores para a educação infantil e o ensino fundamental. E em 1926, o tradicional Colégio Pedro II, conhecido como Ginásio Nacional na época, aprovou o primeiro programa da disciplina (SOARES, 2009a e 2009b). Fernando de Azevedo distingue três fases na história da sociologia no Brasil, a primeira que vai de meados do século XIX até 1928; a segunda com a introdução de seu ensino nas escolas; e a terceira, com a inclusão das atividades de pesquisa e ensino no nível universitário. O próprio Fernando de Azevedo foi um ator importante nessa história, como fica claro na passagem a seguir:

A esse período [de penetração superficial das ideias sociológicas em alguns estudos e obras literárias] sucedeu, com grande atraso em relação a quase todos os países da América Latina, o da introdução do ensino da sociologia que remonta a 1925-1928, quando foram criados no Colégio Pedro II a primeira cadeira de sociologia, que esteve a cargo de C. Delgado de Carvalho, e, em 1928, mais duas, uma na Escola Normal do Distrito Federal, por iniciativa de Fernando de Azevedo, e outra, na Escola Normal de Recife, por inspiração de Gilberto Freyre e proposta de Carneiro Leão (AZEVEDO, 1957, p.319).

Na reforma Francisco Campos de 1931,¹⁹ durante a Era Vargas, a sociologia permanece incluída nos Cursos Complementares, que eram obrigatórios no acesso ao ensino superior, sendo entendida como a “arte de saber rapidamente o Brasil”, ou seja, como um “instrumento útil” para o “projeto de nação” que então se erigia (MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000).

Em 1942, a reforma Gustavo Capanema exclui a sociologia das escolas, restringindo-a aos primeiros cursos de graduação em ciências sociais criados na década de 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro, primeiramente na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), em 1933; seguido da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), em 1934; e do Curso de Ciências Sociais da Faculdade Nacional de Filosofia (UDF), no Rio de Janeiro, em 1935; e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras no Paraná, em 1938 (AZEVEDO, 1957; LIMONGI, 1989; MEUCCI, 2011).

Os anos de 1920 a 1940 são considerados, por Adélia Miglievich Ribeiro, os “anos dourados” da Sociologia, já que foi nessas décadas que mais se discutiu sobre o ensino de sociologia, motivado também pela intensa produção bibliográfica inclusive de manuais dedicados ao ensino secundário (RIBEIRO, 2009). A sociologia ocupava nessa época um

¹⁹ Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

lugar central no país, que articulava três ideais: o da ciência, o da modernidade e o da educação. A educação era vista como o pilar por onde se construiria uma sociedade moderna, as reformas do ensino dessa época eram encaradas como reformas de sociedade (SARANDY, 2004; MEUCCI, 2000; RIBEIRO, 2009).

Ainda é notável a escassez de estudos sobre os anos de exclusão formal da sociologia dos currículos secundários. Poucas pesquisas foram empreendidas até agora sobre o período de 1942 a 1981, ou seja, entre a reforma Capanema, que excluiu formalmente a sociologia do currículo do secundário, e a década de 1980, na qual iniciativas estaduais foram reinserindo a disciplina nas grades curriculares. Dentre estas, algumas produções focalizaram o ensino de sociologia nos cursos normais, em que a disciplina sociologia educacional se manteve até 1971, ano em que a Reforma Jarbas Passarinho (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) a retirou até dos cursos de formação de professores. Em artigo sobre a presença da sociologia nas aulas do telecurso produzido para a TV Cultura entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o pesquisador Alexandre Fraga sugere que “não ter a obrigatoriedade legal no currículo não significa necessariamente seu completo alijamento” (FRAGA, 2016, p.11). Apesar de ainda inconclusa, a pesquisa de Fraga encontrou informações sobre a participação de Gabriel Cohn, Ruth Cardoso e Paul Singer, dentre outros, na elaboração dos conteúdos de sociologia para a parte de ciências humanas das teleaulas.²⁰ Ainda são necessárias maiores investigações sobre as décadas de 1940 até o final dos anos 1970, buscando explorar os espaços periféricos e menos visíveis do sistema educacional, atentando para o fato de que os marcos legais não são as únicas fontes de conhecimento sócio-histórico.

A sociologia é reintroduzida gradualmente, durante a década de 1980, por meio de iniciativas pontuais em alguns estados da federação, com destacada atuação de vários setores da sociedade civil que organizaram movimentos em prol da reinserção da sociologia nas escolas, consoante com o processo de redemocratização do país (SANTOS, 2004; HANDFAS, SOUZA, FRANÇA, 2012). No caso do Rio de Janeiro, atores relevantes nesse processo foram a Associação Profissional de Sociólogos do Rio de Janeiro (APSERJ), professores universitários e o movimento estudantil, que juntos conseguiram quase quatro mil assinaturas, possibilitando o encaminhamento de emenda popular à Assembleia Legislativa e

²⁰ Gabriel Cohn teve atuação destacada no depoimento de Fernando Pacheco Jordão, jornalista e produtor responsável pela parte de ciências humanas do Curso de Madureza Ginásial da TV Cultura de São Paulo. Segundo Jordão, Gabriel Cohn assessorou-o na elaboração do formato das aulas e foi corresponsável pela opção da dramatização como meio de apresentar temas e conceitos sociológicos para os alunos (JORDÃO, 1971 *apud* FRAGA 2016, p.9).

a inclusão, na Constituição Estadual de 1989, da obrigatoriedade do ensino da sociologia. A disciplina ficou restrita a apenas uma série do nível médio até 2010, quando a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) pôs em prática a Lei 11.684 e incluiu-a nas três séries desse nível de ensino²¹ (HANDFAS; MAÇAIRA, 2010). Atualmente, na rede estadual pública do Rio de Janeiro, por exemplo, a sociologia está presente com apenas um tempo semanal (50 minutos) nas 1ª e 2ª séries, e com dois tempos semanais (1h e 40min) na 3ª série do ensino médio.

Foi possível identificar que, no início do século XX, a sociologia para o ensino secundário esteve fortemente relacionada aos projetos de nação, entendida como instrumento para a compreensão da realidade brasileira, vinculada às noções de civismo, civilidade e patriotismo (FERNANDES, 1977; MEUCCI, 2000 e 2007), como pode ser observado na comunicação de Florestan Fernandes “O ensino da sociologia na escola secundária brasileira”, ao I Congresso Brasileiro de Sociologia:

Os estudos que foram feitos pelos especialistas sobre essa questão demonstram que, para os sociólogos, o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia. Mas o que entra em linha de conta, no raciocínio dos especialistas, não é esse aspecto pragmático. Salienta-se, ao contrário, que a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera de ajustamentos e controles sociais conscientes na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano (FERNANDES, 1977, p.105-106).

No trecho acima, Fernandes menciona o potencial de divulgação científica que o ensino da sociologia pode alcançar e sua contribuição para o desenvolvimento da disciplina em etapas posteriores ao nível secundário, mas, sobretudo, o autor destaca sua capacidade 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, 1977, p.106). Essa reflexão explícita logo na introdução do texto revela uma noção de ciência social inspirada em Karl Mannheim, para

²¹ O universo das escolas privadas foi pouco estudado no que diz respeito à inserção da sociologia, porém observamos que a lei estadual de 1989 foi principalmente aplicada na rede pública de ensino. As escolas da rede privada passaram a oferecer as disciplinas sociologia e filosofia em suas grades curriculares a partir da Lei 11.684, de 2008.

quem a análise sociológica se fazia necessária quando o costume e a tradição deixavam de operar e os ajustamentos sociais não ocorriam mais de forma automática.

A edição de setembro de 1949 de *Sociologia: Revista Didática e Científica* apresenta um *symposium* sobre o ensino de sociologia e etnologia no Brasil. Com contribuições de Antonio Candido, Luiz de Aguiar Costa Pinto, José Artur Rios, Donald Pierson e Octavio da Costa Eduardo, os textos refletem sobre as condições do ensino da sociologia no Brasil até a década de 1940. As reflexões de Costa Pinto e Pierson voltam-se diretamente para o ensino da sociologia nas escolas secundárias, enquanto os artigos de Candido, Rios e Eduardo apresentam e discutem propostas didáticas que se aplicam à realidade do nível superior da época. O texto de Costa Pinto, *O ensino da sociologia nas escolas secundárias*,²² está dividido em três partes: na primeira – proposições gerais –, o autor defende a educação como processo social; na segunda – proposições especiais –, ele faz uma análise da educação no Brasil, do processo de escolarização dos jovens e das reformas educacionais, criticando a reforma Capanema de 1942; por último, nas proposições finais, defende o lugar da sociologia no nível secundário, ressaltando:

O essencial é desenvolver no estudante a capacidade de analisar e compreender a vida social como parte da realidade objetiva, na qual ele vai intervir como sujeito e não apenas sofrer a ação como objeto. O fundamental é capacitá-lo, por meio do estudo objetivo dos processos sociais básicos, a tomar consciência do processo histórico geral de transformação da sociedade que ocorre em seu derredor e do qual deve participar como *socius* consciente (COSTA PINTO, 1949, p.306, grifo do autor).

Ao atribuir à sociologia o papel de levar o estudante a compreender as transformações históricas e atuar sobre elas, intervindo e participando ativamente, Costa Pinto reforça os sentidos dessa disciplina na construção da nação e da pátria em vias de mudança. Cabe destacar a importância do tema da mudança social para a sociologia brasileira da metade do século XX.

Do conjunto de autores supracitados, Antonio Candido é o único a discordar do reestabelecimento da sociologia na escola secundária (importante lembrar que esse número da revista foi publicado após a reforma Capanema):

²² Trata-se da reprodução na íntegra da tese de concurso à livre docência de sociologia submetida por Luiz de Aguiar Costa Pinto à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em setembro de 1947.

Não nos parece, contrariamente à opinião predominante entre sociólogos, que deva o seu ensino ser reestabelecido no curso colegial, de onde o retirou a reforma Capanema, juntamente com a economia e a estatística. Com efeito, não apenas o currículo do curso secundário, em ambos os ciclos, padece de sobrecarga, como a sociologia é matéria que pressupõe conhecimentos de história, geografia e filosofia. Seria de toda conveniência iniciar o seu estudo depois de alguns anos dessas disciplinas, elas sim indispensáveis à formação secundária (CANDIDO, 1949, p.283).

A sociologia deve ser encarada, segundo Candido, segundo seus três aspectos essenciais: como ponto de vista, como técnica social e como ciência dos fatos sociais. Assim, para esse autor, os objetivos do ensino de sociologia devem ser:

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 (CANDIDO, 1949, p.279).

Foge ao escopo deste trabalho, voltado para a análise dos livros didáticos de sociologia e das ciências econômicas e sociais, no Brasil e na França, detalhar o pensamento de cada autor, mas é importante ressaltar que os textos reunidos naquela revista são fundamentais para compreender os sentidos atribuídos aos conhecimentos sociológicos para o nível secundário na década de 1940, pois inauguraram sobre o tema uma perspectiva propriamente sociológica, inspiradora para o tempo presente.

Na comunicação ao I Congresso Brasileiro de Sociologia, de 1954, Florestan Fernandes faz uma análise sobre as possibilidades da introdução da sociologia no ensino secundário brasileiro, partindo da avaliação da posição desse nível de ensino no sistema educacional mais amplo, considerando esse sistema em relação às condições socioculturais que o suportam para, por fim, analisar os efeitos da introdução de uma nova disciplina nesse contexto. Trata-se, portanto, de uma sociologia da sociologia no ensino secundário, posição que o autor defende da seguinte maneira:

Neste ponto, somos levados a supor que seria da maior conveniência que se situasse sociologicamente o problema e se procurasse refletir sobre as possibilidades da introdução da sociologia no ensino secundário brasileiro à luz de argumentos fornecidos pela própria análise sociológica (FERNANDES, 1977, p. 111).

O ensino secundário brasileiro dos anos 1950 é por ele definido como um tipo de educação estática que visa unicamente à conservação da ordem social, impossibilitado de “tornar-se um instrumento consciente de progresso social” (FERNANDES, 1977, p. 112-113),

i.e., de uma educação dinâmica. Para ele, naquela época, no sistema educacional do tipo estático, as ciências sociais não podem exercer nenhum papel, fato que o autor lamenta, levando em consideração as condições de formação da sociedade brasileira, o processo de democratização do ensino com a ampliação do acesso à escola, a desagregação da ordem escravocrata, a instauração da democracia, a formação das classes sociais e dos partidos políticos. Em face de todas essas mudanças sociais, à escola não foi dado, segundo Florestan Fernandes, nenhum papel construtivo na “formação da consciência cívica dos cidadãos”; o autor defende, entretanto, que a inclusão da sociologia é possível, desde que, em primeiro lugar, fossem alteradas as condições estáticas do sistema educacional brasileiro; e, em segundo, fossem abolidas as práticas pedagógicas antiquadas, de caráter aquisitivo (FERNANDES, 1977, p.118). As ciências sociais na escola secundária brasileira contribuiriam, de acordo com Fernandes:

para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres dos cidadãos. Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização (FERNANDES, 1977, p.117).

A ideia de que a sociologia seria um instrumento para a formação cívica, política e cidadã dos alunos permeou a primeira metade do século XX e foi expressa também nos manuais da disciplina elaborados para a utilização no nível secundário. Como resultado de sua pesquisa sobre os manuais de sociologia publicados entre meados de 1920 e a década de 1940, Simone Meucci identificou haver correlação entre a dinâmica intelectual do período e as expectativas com relação aos conhecimentos sociológicos. Os primeiros manuais brasileiros de sociologia sintetizaram “ideais de renovação e também de conservação social”, na expectativa de que a disciplina contribuísse para a “formação de uma consciência renovada da nação e da vida social e como um modo de orientar a ação” (MEUCCI, 2011, p.156).

Tais expectativas, sentidos ou objetivos atribuídos ao ensino de sociologia como instrumento de conhecimento da sociedade e de intervenção na sua formação e transformação estiveram presentes até meados da década de 1940. Com a retirada da disciplina dos currículos em 1942, novos manuais ou reedições dos existentes deixaram de ser lançados e a preocupação acadêmica e intelectual saiu da agenda principal das ciências sociais brasileiras.

Como já mencionado, o período que compreende as décadas de 1940 até 1980 ainda foi pouco estudado.

A seguir, abordarei a mais recente fase da sociologia escolar, marcada pela reinserção gradativa da disciplina, a partir dos anos 1980, nos estados da federação, passando pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e culminando com a promulgação da Lei 11.684, que, em 2008, tornou a sociologia obrigatória nas três séries do ensino médio em todo o país. Nesse processo, os conhecimentos sociológicos têm sido defendidos como necessários ao *exercício da cidadania*, havendo uma expressiva associação – feita pela legislação, pareceres e documentos ministeriais – desses conhecimentos para a formação da cidadania e para a capacidade de provocar a *desnaturalização* e o *estranhamento* dos fenômenos sociais (BRASIL, 1996, 2006a e 2006b). Este discurso *oficial* impacta fortemente a concepção de ciências sociais difundida para o universo escolar, sendo recorrente encontrar, tanto na prática docente quanto nos livros didáticos, as justificativas atribuídas ao conhecimento sociológico e sua validade para a educação básica, elencadas no documento chamado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), dentre as quais ganham destaque no texto ministerial:

A presença da sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou *slogan* ou clichê – ‘formar o cidadão crítico’ –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro [...]. Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006a, p.105, grifos no original).

Os conhecimentos de sociologia que integram o volume de ciências humanas e suas tecnologias das orientações curriculares foram elaborados pelos professores Amaury Cesar Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Néelson Dácio Tomazi (identificados no documento como consultores) e tiveram uma leitura crítica feita por Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Pedro Conteratto e Pedro Tomaz de Oliveira Neto.

Esse texto curricular assumiu grande importância na área do ensino de sociologia, pois, além de representar a inserção da disciplina em uma diretriz ministerial após um longo período de exclusão, as propostas contidas nesse texto pautaram e vem pautando a formação e atuação dos professores no ensino médio brasileiro. Até o momento (ou até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em tramitação no Conselho Nacional de Educação), essas orientações curriculares de sociologia são a única referência nacional de currículo dessa disciplina para o nível médio. Contudo, é interessante notar que essas orientações para o

ensino de sociologia, publicadas em 2006, não estipulam uma divisão de conteúdos a serem ensinados por bimestre, nem mesmo por ano, não havendo, portanto, uma sequência curricular explicitada nessas OCEM. Os próprios autores expuseram na introdução do texto os motivos dessa opção pela não padronização curricular “de cima para baixo”, por entenderem que o movimento deveria partir dos estados para o âmbito nacional.

As orientações curriculares para o ensino de sociologia assemelham-se mais a um artigo acadêmico do que a um programa disciplinar. O texto começa reconstruindo o histórico da intermitência da sociologia nos currículos de nível médio, apresenta mais de uma dezena de justificativas para a sua inclusão nesse nível escolar, para, finalmente, entrar nas propostas para o seu ensino, em tom sempre sugestivo. Tais sugestões contemplam os pressupostos metodológicos segundo os quais o ensino da sociologia deve considerar os conceitos, as teorias e os temas como três dimensões indissociáveis. A mediação didática é entendida como tradução, adaptação de saberes universitários para saberes escolares e a orientação curricular conclui dando exemplos de potenciais recursos metodológicos com destaque para o potencial da pesquisa na educação básica.

Outro sentido atribuído frequentemente ao ensino de sociologia, no século XXI, remete à sua capacidade de desenvolver a imaginação sociológica dos alunos na acepção do termo difundida pelo livro homônimo de Wright Mills. Tal acepção foi sintetizada no guia do livro didático de sociologia elaborado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático de 2012, conhecido por sua sigla PNLD, destacada na citação a seguir:

Tanto em debates recorrentes em eventos científicos, como nos estudos desenvolvidos em torno do ensino de Sociologia na educação básica, começa a se formar um consenso a respeito do papel da Sociologia no ensino médio, como ferramenta capaz de produzir no aluno a *imaginação sociológica*, no sentido de fazê-lo saltar da condição de sujeito inserido em práticas individuais para a condição de agente de práticas sociais mais amplas (BRASIL, 2011, p.14, grifos no original).

O funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático será detalhado mais à frente, mas aqui cabe mencionar que, como já indicado por outros autores (SANTOS, 2012 e MEUCCI; BEZERRA, 2014), ele é uma das instâncias de seleção curricular²³ das disciplinas escolares no Brasil, pois, em seus editais, determina quais são os critérios gerais e específicos

²³ Outras instâncias são as já mencionadas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1999 e 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012/2013) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, edições anuais).

para aprovação ou exclusão de livros didáticos em seus processos avaliativos, impactando a elaboração dessas obras que visam a ser aprovadas nesse processo.

Ao longo deste tópico, foram destacados alguns dos sentidos atribuídos ao conhecimento sociológico como disciplina escolar ao longo do século XX e início do século XXI. A sociologia desde o início tem um caráter instrumental: ela serve como instrumento para conhecer a sociedade ou para construir a nação moderna e formar o cidadão. A partir de sua volta recente para o currículo das escolas secundárias brasileiras, nota-se que a sociologia está associada, sobretudo, à formação da cidadania, atribuindo-se à imaginação sociológica o poder de tornar o indivíduo consciente de seu lugar dentro da sociedade e da história. O estranhamento e a desnaturalização são atitudes mentais que a sociologia pode proporcionar aos jovens alunos, levando-os a observar os processos de construção dos fatos da vida social.

Reconstruir a trajetória disciplinar da sociologia na educação básica por meio dos marcos legislativos e das mudanças educacionais é uma das formas possíveis, não é a única; mas é a que predominou nos estudos sobre essa temática no Brasil. Contudo, apesar dos aspectos positivos desse tipo de reconstrução histórica, pesquisas recentes têm buscado outros aspectos, para além da legislação educacional, para recontar essa periodização, aprofundando a compreensão sobre as distintas expectativas atribuídas ao ensino da sociologia na educação básica ao longo do tempo.²⁴

No quadro a seguir, sintetizo as principais datas e eventos relevantes na história da institucionalização da sociologia no Brasil nos níveis médio e superior de ensino, com o intuito de facilitar a comparação com a França e também indicar o contexto de produção de pesquisas sobre o ensino de sociologia em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, assunto a ser tratado no próximo tópico.

Quadro 1: Síntese de datas e eventos relevantes na institucionalização da sociologia no Brasil, no ensino médio e no superior

Ensino superior	Ensino médio
1933 – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) 1934 – Curso de Ciências Sociais (FFCL da USP)	1891 – Reforma Benjamin Constant: inclusão “legislativa” da sociologia nas escolas secundárias 1925 – Reforma Rocha Vaz: sociologia

²⁴ Alguns estudos optaram por focalizar professores e instituições que atuaram no ensino da disciplina (SOARES, 2009a; CIGALES, 2014); outros pesquisadores recorreram aos registros curriculares, tais como programas, manuais didáticos e questões de prova (MEUCCI, 2000; GUELF, 2001; SOARES, 2009a; SARANDY, 2004; FRAGA; MATIOLLI, 2015), dentre outros.

1935 – Curso de Ciências Sociais na UDF no Rio de Janeiro 1937 – Curso de Ciências Sociais na UFPR, Curitiba	efetivamente obrigatória no secundário e nas escolas normais 1931 – Reforma Francisco Campos: manutenção da disciplina sociologia 1942 – Reforma Capanema: exclusão da sociologia dos currículos
1950 – Criação da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) 1954 – 1º Congresso Brasileiro de Sociologia	Sociologia permanece excluída dos currículos de 1942 até os anos 1980
1970 – Criação dos programas de pós-graduação em ciências sociais, sociologia, antropologia, etc. (especialmente no RJ e em SP)	Década de 1980 – Retorno gradual, de acordo com leis e constituintes estaduais 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1990 – Expansão dos programas de pós-graduação (PPGs) em todas as regiões do país Financiamento da Pesquisa por órgãos públicos e alguns privados 1993 – Primeira dissertação de mestrado defendida sobre o ensino de sociologia A partir de 2009 – Intensificação da produção em PPGs <i>stricto sensu</i> de pesquisas sobre a sociologia como disciplina escolar	2006 – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia 2008 – Lei 11.684 (modifica LDB 1996): sociologia obrigatória para as três séries do ensino médio 2009 – Lançamento do edital do PNLD 2012. Fase de inscrição das obras pelas editoras 2012 – Distribuição gratuita de livros didáticos de sociologia no âmbito do PNLD 2012

Fonte: Elaboração própria.

1.2 A produção de pesquisas em programas de pós-graduação sobre o ensino de sociologia nas escolas brasileiras (1993-2012)

O primeiro levantamento da produção acadêmica acerca do ensino de sociologia no nível secundário/médio foi feito por Ileizi Fiorelli Silva, para sua qualificação de doutorado, em 2004, na qual a autora incluía uma gama de textos publicados em formatos variados (artigos, textos mimeografados,²⁵ livros, dissertações e teses) e era acompanhada por

²⁵ Dentre os textos mimeografados, Ileizi Silva cita a coletânea “A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da sociologia em escolas cariocas” da Série Iniciação Científica da UFRJ, que reunia artigos produzidos sob a orientação de Glaucia Villas Bôas, os quais, apesar de sua grande circulação, não chegaram a ser publicados. A série reunia textos de quatro pesquisadoras de iniciação científica e de uma aluna do CAp-UFRJ, bolsista IC júnior – integrantes do Laboratório de Pesquisa Social da UFRJ – que, em seis artigos, apresentavam os resultados de estudos de caso sobre os sentidos atribuídos por alunos e professores à disciplina sociologia, em um colégio público federal, uma escola técnica, um colégio público considerado de vanguarda e duas escolas particulares – uma alternativa, outra católica (VILLAS BÔAS, 1998).

comentários apreciativos dessa produção.²⁶ Desse quadro inicial, uma listagem das pesquisas produzidas até o ano de 2010 em programas de pós-graduação foi feita por Mário Bispo dos Santos, disponibilizando-a para o curso a distância de especialização em ensino de sociologia da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2010 e 2012, respectivamente para o processo seletivo ao doutorado no PPGSA e para o projeto de qualificação de tese, revisei os levantamentos dos dois autores e expandi a pesquisa utilizando o portal de teses e dissertações da Capes. Em 2013, eu e Anita Handfas coordenamos uma pesquisa no Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES-UFRJ)²⁷ cujo objetivo era analisar os resumos de dissertações e teses sobre o ensino de sociologia no período de 1993 a 2012, classificando-os e avaliando-os de acordo com o perfil teórico e metodológico da pesquisa e o local de produção e circulação do conhecimento. Os resultados dessa pesquisa foram publicados no artigo *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica*, publicado em revista e em livro (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014 e 2015).

Os dados que apresentarei a seguir representam uma junção dos levantamentos feitos para a minha qualificação de tese (2012) e pelo grupo de pesquisa do LabES-UFRJ (2013), pois, tendo a minha tese um interesse particular por livros didáticos, incluí na minha lista dissertações que não foram consideradas no estado da arte da pesquisa do LabES, que publiquei com Handfas.

Os dados e as representações gráficas a seguir apresentam um panorama das pesquisas brasileiras sobre ensino de ciências sociais/sociologia e indicam a existência de uma lacuna que esta pesquisa se propôs a preencher, qual seja, empreender uma análise propriamente sociológica dos livros e manuais didáticos para a educação básica, a partir da comparação entre a França e o Brasil. No levantamento da produção dos programas de pós-graduação do Brasil,²⁸ constata-se que as pesquisas acerca do ensino de sociologia/ciências sociais aparecem apenas a partir de 1993; portanto, há pouco mais de duas décadas que o tema é objeto de estudo em dissertações e teses. Analisei essa produção no que diz respeito à sua

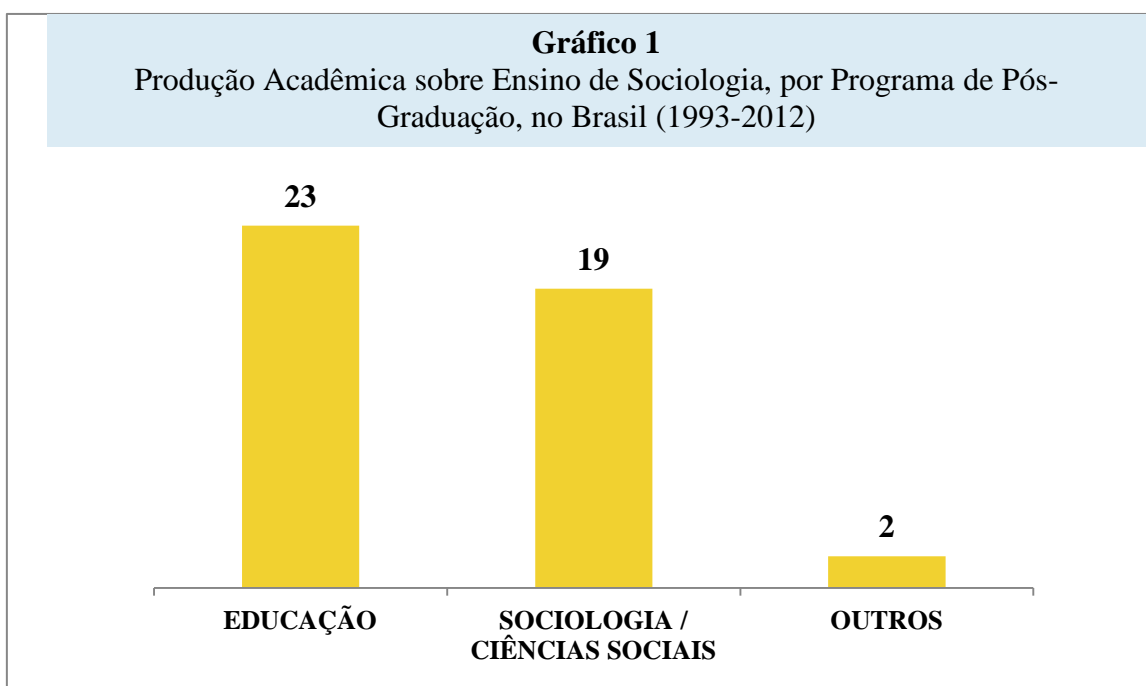
²⁶ O levantamento não entrou na versão final da tese, mas a autora gentilmente me concedeu uma cópia do seu texto de qualificação do doutorado. Posteriormente o levantamento foi publicado. Ver SILVA; FERREIRA; PÊRA, 2010.

²⁷ A equipe de bolsistas e pesquisadores do LabES-UFRJ era composta, à época, por Bárbara Fontes, Beatriz Gesteira, Gabriela Montez, Manuella Maria da Silva, Vinícius Lima e Ruan Coelho.

²⁸ Este levantamento foi realizado no portal de teses e dissertações da Capes, por consulta aos resumos disponíveis na página: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses/>, acesso em 17 mai. 2012 e entre jan. e jun. 2013.

distribuição regional, por ano, por área de conhecimento e por tema. Foram encontradas duas teses de doutorado e 42 dissertações de mestrado,²⁹ configurando um total de 44 trabalhos.

Com relação à área do programa de pós-graduação em que esses textos foram elaborados, 23 dissertações foram defendidas em programas de educação; 19 dissertações ou teses em programas de sociologia/ciências sociais; e duas em outras áreas de conhecimento (Faculdade de Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná; e no Instituto de Agronomia da UFRRJ). Cabe destacar que as duas teses defendidas até 2012 foram produzidas em programas de sociologia no estado de São Paulo. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a produção por área do conhecimento.



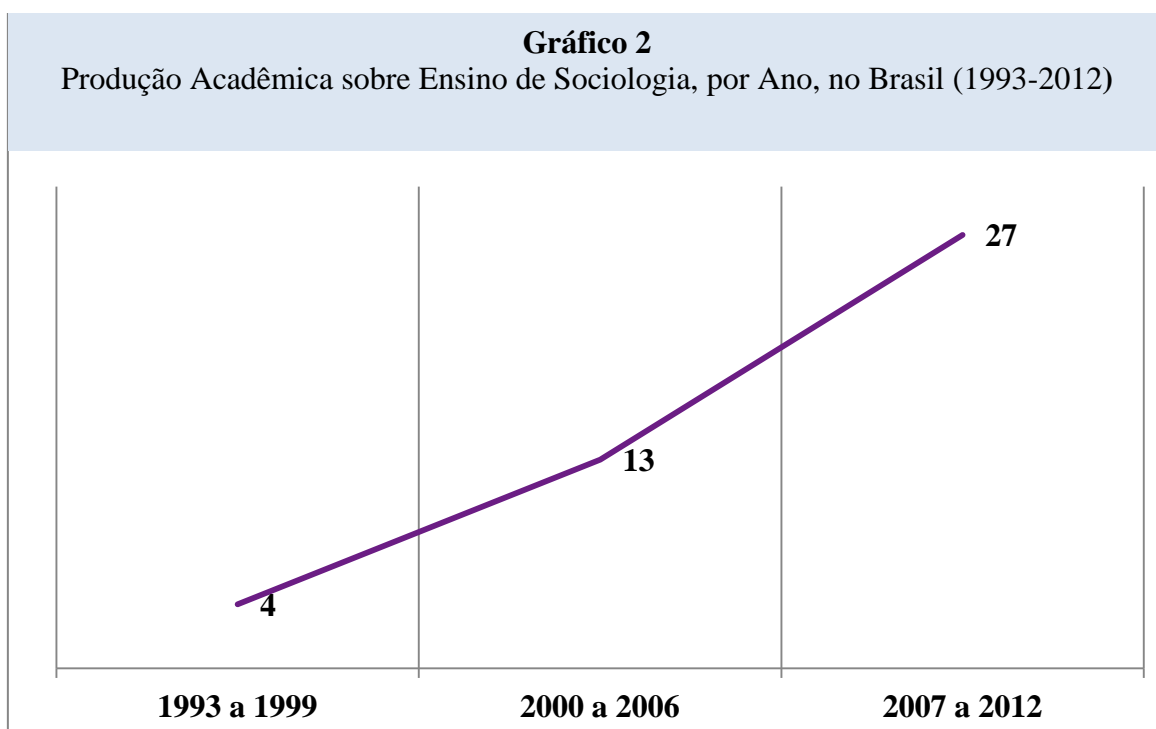
Fonte: Portal Capes, elaboração da autora.

Com relação ao ano de conclusão da defesa do texto produzido na pós-graduação, constata-se que o interesse pelo tema passou a ser mais frequente a partir do ano 2000 e tem sido crescente desde então. Como pode ser observado no Gráfico 2, entre 2000 e 2012, foram defendidos quarenta trabalhos sobre o assunto em pauta, o equivalente a 90% do total. É preciso destacar o ano de 2012, com dez dissertações, como o ano com maior número de trabalhos concluídos, seguido do ano de 2009, quando foram defendidas nove dissertações,

²⁹ A lista completa de dissertações e teses sobre o ensino de sociologia defendidas no Brasil, entre 1993 e 2012, encontra-se no Apêndice A. As dissertações e teses disponíveis em formato digital encontram-se no site www.labes.fe.ufrj.br.

seguido de quatro dissertações ou teses concluídas em 2006 e três dissertações terminadas em 2011. Ou seja, entre 2007 e 2012, foi produzida mais da metade dos trabalhos.

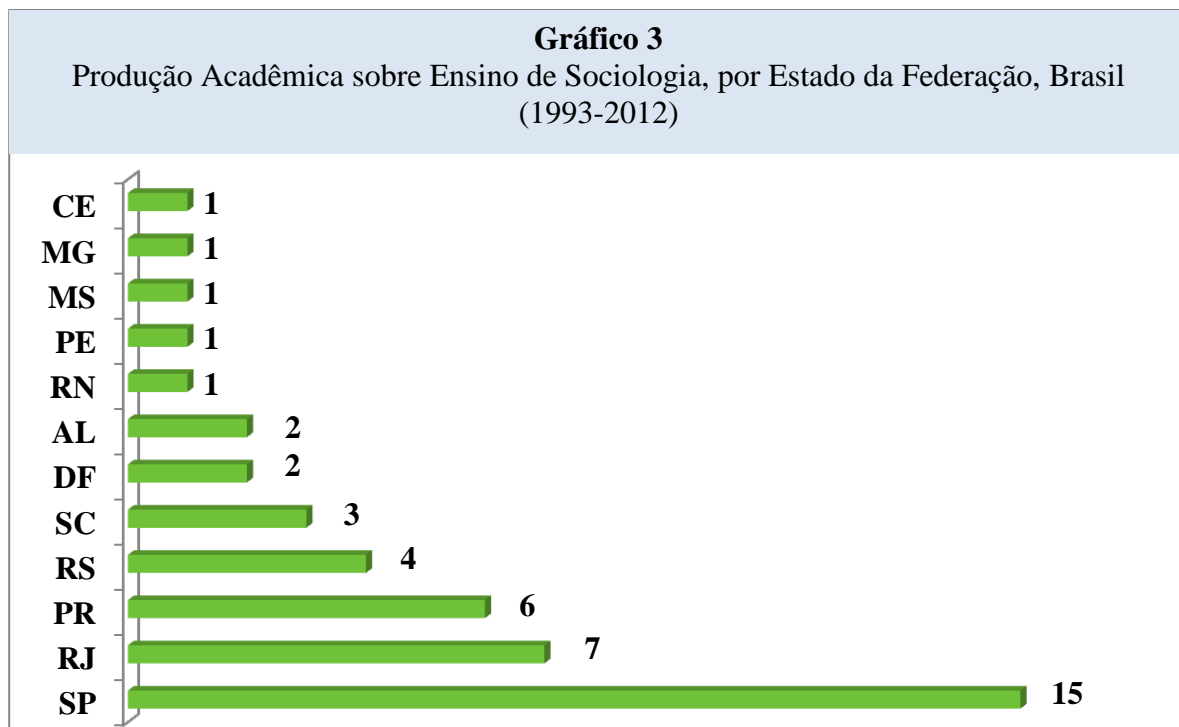
Outra característica dessa produção é a sua concentração nas regiões Sudeste e Sul, onde, respectivamente, 52,2% e 29,5% da produção acadêmica sobre esse tema foram produzidos e defendidos. Os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, juntos, concentram metade da produção nacional (22 trabalhos). Em seguida, com 13 trabalhos, vem a Região Sul, sendo que a maioria deles (seis) foram produzidos no Paraná, um estado que se destaca nas pesquisas sobre o ensino de sociologia, tendo sido o primeiro a possuir uma linha de pesquisa em ensino de sociologia no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGSOC) da Universidade Estadual de Londrina.



Fonte: Portal Capes, elaboração da autora.

Importante destacar que até 2012 não havia nenhum trabalho produzido no estado de Minas Gerais, o que causa estranheza devido à tradição de pesquisas das universidades mineiras, públicas e privadas, na área da sociologia, da educação e da sociologia da educação. Também é necessário destacar a recentíssima produção acadêmica em programas de pós na Região Nordeste, onde, até 2009, apenas uma dissertação havia sido defendida, no estado do Ceará. A partir de 2001, pesquisas foram concluídas em Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Entre 1993 e 2012, dissertações e teses sobre ensino de sociologia foram concluídas nos seguintes estados brasileiros, por ordem crescente: Ceará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Alagoas, Brasília (DF), Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, e a frequência pode ser vista no Gráfico 3:



Fonte: Portal Capes, elaboração da autora.

Por fim, a análise mais relevante deste levantamento consistiu em identificar as principais tendências nos estudos recentes sobre a sociologia na educação básica, agrupadas em cinco categorias: currículo; institucionalização; livro didático; percepção docente e discente; e trabalho docente.

Como pode ser constatado no Gráfico 4, a maioria das pesquisas concluídas teve como foco as questões curriculares (15 dissertações e uma tese); e, em segundo lugar, as pesquisas na categoria “institucionalização”, com 12 dissertações e uma tese. Os trabalhos foram agrupados em mais de uma categoria, por isso o total somente neste gráfico é maior do que 44.

Currículo é aqui compreendido pelos estudos que se dedicaram à análise de práticas pedagógicas, metodologias de ensino, materiais didáticos, conteúdos de ensino, dentre os quais se destaca a atenção voltada para o tema e/ou conceito de cidadania. Apesar de compartilhar a visão de que a análise de livros didáticos integra a área de pesquisa sobre

currículos, especialmente aquela inspirada pela sociologia do currículo anglo-saxã, optei aqui por criar uma categoria separada para os estudos sobre livros e manuais escolares de sociologia, com o intuito de chamar a atenção para as poucas análises existentes, até 2012, a respeito desse objeto. Farei uma discussão sobre os tipos de currículos no Capítulo 2 desta tese, mas cabe aqui fazer referência à síntese feita por Philippe Vitale (2001), em artigo sobre a recontextualização da sociologia nos capítulos sobre a família dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, segundo a qual os livros didáticos se encontram “na interface entre dois tipos de currículo”, o formal e o real, que o autor explica da seguinte forma:

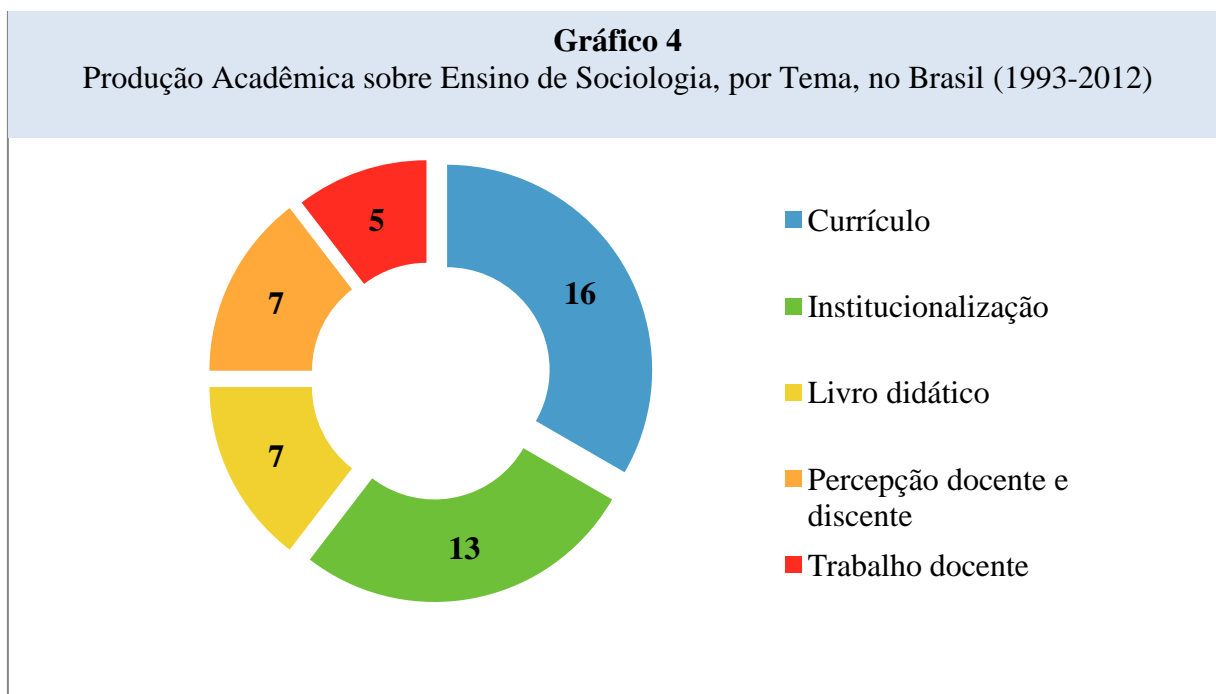
A análise de manuais escolares do primeiro ano de ciências econômicas e sociais (CES) se inscreve na reflexão geral feita além [do canal da] Mancha sobre a relação entre o *currículo formal*, isto é, os conteúdos que são prescritos oficialmente pelas autoridades, e o *currículo real*, ou seja, os saberes realmente transmitidos nos cursos. Os manuais escolares se encontram na interface de dois tipos de currículos (VITALE, 2001, p. 137, grifos no original. Tradução minha).

A categoria institucionalização compreende pesquisas que abordaram os períodos, marcos e processos de implementação da sociologia como disciplina escolar no Brasil, seja pelo exame de determinadas instituições escolares ou modalidades de ensino, utilizando fontes documentais ou análise das legislações e das políticas educacionais. Os estudos sobre as percepções discentes e docentes são aqueles que procuram investigar aspectos da recepção da sociologia no universo escolar; e os textos sobre as condições de trabalho do professor de sociologia destacam as dificuldades de ensino em tempo exíguo, escolas sem infraestrutura e alunos despreparados/desinteressados.

Cabe destacar a relevância das dissertações de mestrado que se dedicaram a analisar os livros didáticos de sociologia, abarcando diferentes aspectos, períodos e contextos da inserção da disciplina escolar. Tais pesquisas³⁰ serão analisadas com maior profundidade no Capítulo 3, quando identifico e analiso as mudanças nos livros didáticos brasileiros de

³⁰ Refiro-me às dissertações de mestrado *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*, de Simone Meucci (UNICAMP, 2000), sobre os primeiros manuais didáticos de sociologia voltados para o ensino secundário inseridos num esforço de rotinização do conhecimento sociológico; *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio*, de Flávio Sarandy (UFRJ, 2004), que analisou quatro livros didáticos dos anos 1990; *A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*, de Marival Coan (UFSC, 2006), que pesquisou o ensino da categoria trabalho em diversos materiais didáticos, incluindo os livros; e *Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*, de Cassiana Takagi, (USP, 2007), que, além de analisar a formação de professores e o uso de materiais didáticos em sala de aula, também analisou livros didáticos.

sociologia e nos programas curriculares franceses de ciências econômicas e sociais e, consequentemente, em seus manuais.



Fonte: Portal Capes, elaboração da autora.

Além da produção dos programas de pós-graduação, o ensino de sociologia tem sido objeto de publicações que reúnem artigos de vários autores, seja no formato de livros seja de revistas que organizam dossiês especiais sobre o tema. Dentre os livros coletâneas, destacam-se: *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio* organizado por Lejeune Mato Grosso de Carvalho (CARVALHO, 2004); *Leituras sobre sociologia no ensino médio*, por Alice Anabuki Plancherel e Evelina Antunes F. de Oliveira (PLANCHEREL; OLIVEIRA, 2007); *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*, por Anita Handfas e Luiz Fernandes de Oliveira, reunindo as comunicações do 1º ENSCOC do Rio de Janeiro (HANDFAS; OLIVEIRA, 2009); e *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro*, organizado por professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com artigos sobre as experiências de formação de professores e ensino de sociologia no estado (FIGUEIREDO; OLIVEIRA; PINTO, 2012).

Alguns dos livros acima citados compuseram, somando-se a outros, o objeto de pesquisa da tese de Lúcia Wilhelms Eras (2014) *A produção de conhecimento recente sobre o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica no formato de livros coletâneas*

(2008-2013): sociologias e trajetórias.³¹ Com o recorte temporal de 2008 a 2013, a autora analisou 23 coletâneas sobre ensino de sociologia e constatou que a produção no período é marcada por forte heterogeneidade e aumento numérico significativo. O conjunto de artigos dessas coletâneas congrega um grande número de autores, com frequência reunidos em coautoria/parceria de um ou mais. No universo de livros coletâneas analisados, Eras identificou que não há assiduidade dos autores, com apenas vinte autores presentes em mais de uma coletânea. Buscando entender a alta rotatividade de pesquisadores, a tese de Eras aponta como hipótese explicativa desse crescimento de “vozes” o fato de os textos serem gerados em circunstâncias particulares de produção, como síntese de comunicações de pesquisas em eventos e/ou na divulgação de projetos de ensino e pesquisa, na condição temporária de estudantes de graduação, especialização ou pós-graduação (ERAS, 2014).

As conclusões da tese de Lígia Eras corroboram a minha hipótese de que os estudos sobre ensino de sociologia ainda não se configuram (e talvez nem possam se configurar) como um campo de estudos autônomo. Isto significa que o ensino de sociologia tem se revelado um objeto de estudo das ciências sociais, inscrevendo-se dentro das temáticas de pesquisa já estabelecidas no campo, seja, por exemplo, na sociologia do currículo, na sociologia do conhecimento ou na sociologia da educação, mas não se configura com uma agenda de pesquisas independente ou autônoma.

Importante destacar que ainda está para ser feito um balanço da produção publicada em periódicos, especialmente acerca dos inúmeros dossiês temáticos dedicados ao ensino de sociologia e/ou ciências sociais de revistas da área de educação ou de sociologia/ciências sociais, tais como: Dossiê Ensino de Sociologia da *Revista Cronos*, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN (REVISTA CRONOS, vol. 8, nº 2, jul/dez 2007); da revista *Mediações*, da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, que virou referência obrigatória sobre o tema (MEDIações, vol.12, nº 1, jan/jun 2007); o boletim especial do Centro de Estudos Direito e Sociedade do IUPERJ (BOLETIM CEDES, 2010); Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Unicamp (CADERNO CEDES, vol. 31, n. 85, set.-dez. 2011); revista *Inter-Legere*, revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, abrigada no grupo de pesquisa Cultura, Política e Educação (INTER-LEGERE, nº 9, jul/dez 2011); revista *PerCursos*, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (REVISTA PERCURSOS, v. 13, nº 1,

³¹ A tese de doutorado de Lígia Wilhelms Eras foi defendida, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Costa de Oliveira (UFPR).

2012); da *Revista Brasileira de Sociologia* da SBS (vol.2, nº 03, Jan/Jun/2014), organizado por Heloisa Helena Martins e por Ileizi Silva; dentre inúmeras outras publicações.³²

Esses trabalhos, sem dúvida, abriram espaço para a circulação nacional das reflexões de professores e pesquisadores, ampliando, mais recentemente, o debate para ideias internacionais, com as contribuições recentes de autores de países como Argentina, Estados Unidos e França, e merecem maior atenção.

Antes de concluir esse tópico, é preciso acrescentar que de 2012 até 2015 o número de dissertações de mestrado mais do que dobrou e o número de teses aumentou seis vezes. De acordo com levantamento feito pelos pesquisadores Cristiano Bodart e Marcelo Cigales, de 1993 até 2015 foram concluídas 94 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado, ou seja, entre o início de 2013 e meados de 2016 foram disponibilizadas no banco de teses da Capes 64 novos trabalhos sobre o ensino de sociologia, produzidos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, levando os autores a afirmarem que houve “uma ampliação de 74,4%” (BODART; CIGALES, 2016, p.5).

Apesar da ampliação do escopo do “estado da arte” elaborado por Bodart e Cigales (2016), os autores confirmaram a tendência de crescimento já anunciada desde 2009 que, apesar de numericamente expressiva, se mantém concentrada nos programas das regiões Sudeste e Sul. As novidades encontradas por eles residem na tendência ao equilíbrio da produção entre programas de ciências sociais/sociologia e de educação, bem como o aparecimento da formação docente como temática de estudo e a ampliação das pesquisas sobre livros didáticos³³ (BODART; CIGALES, 2016, p.13-14).

Esse crescimento do número de pesquisas sobre o ensino da sociologia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir do ano em que foi aprovada a lei de obrigatoriedade do ensino de sociologia (Lei 11.684, de 2008) é bastante significativo e indica o impacto de uma série de medidas, tais como a inserção da sociologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes, e em iniciativas do Ministério da Educação como o já citado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

³² As pesquisas sobre ensino de sociologia têm sido divulgadas também em revistas de estudantes de pós-graduação e de graduação, em blogs e *sites* na internet (ver a esse respeito o blog *Café com sociologia* e a lista de artigos no *site* do LabES-UFRJ).

³³ Levei em consideração em minha análise a produção mais recente sobre livros didáticos de sociologia. Apesar de não constar na apresentação quantitativa dos dados, as dissertações de mestrado sobre o tema, defendidas após 2012, foram apreciadas no Capítulo 3 da tese.

A despeito do volume crescente da produção recente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o número de teses de doutorado ainda é pequeno, o que evidencia a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que busquem empreender uma reflexão teórica sobre a temática, especialmente reflexões de cunho sociológico sobre a sociologia como disciplina escolar e de estudos sobre os livros didáticos que não se restrinjam a relatos de experiência sobre o processo de escolha dessas obras nas escolas públicas. Importante frisar que o foco principal dos estudos sobre os livros didáticos de sociologia brasileiros não recai sobre a questão da recontextualização pedagógica da disciplina e nem da comparação com outros países.

1.3 A disciplina escolar ciências econômicas e sociais (CES) no liceu francês

Os conhecimentos sociológicos estão presentes na escola francesa por meio da disciplina ciências econômicas e sociais, mais conhecida por sua sigla CES e hoje oferecida nas três últimas séries do ensino secundário em caráter obrigatório para algumas modalidades de ensino. A disciplina foi criada no final da década de 1960 e passou por alterações curriculares interessantes do ponto de vista sociológico e da recontextualização pedagógica, as quais serão abordadas logo após uma breve explicação sobre os antecedentes de sua criação.

De acordo com Elisabeth Chatel, *agrégee* de ciências econômicas e sociais³⁴ e pesquisadora responsável pela coordenação da mais conhecida pesquisa sobre essa disciplina,³⁵ a criação de novas disciplinas no sistema educativo francês está ligada a duas lógicas: a das políticas educativas no sentido mais amplo, que visam à ampliação do acesso à escolarização da população, buscando promover a democratização e a massificação do ensino; e a lógica de modificações das finalidades do nível secundário, propostas que, não sem embates, visam a adaptar a escola e a formação dos alunos ao mundo e às demandas da sociedade da época (CHATEL, 2014). A autora identifica que o ensino da economia precede o das ciências econômicas e sociais, porém ambas foram criadas sob a justificativa de responder aos anseios dessa dupla lógica e, apesar das diferenças de cada época, tinham em

³⁴ Ser *agrégee* significa possuir o diploma de *agrégation* em determinada disciplina; no caso de Chatel, esse título a habilitava a lecionar as CES em liceus de nível secundário e nas classes preparatórias. Esses e outros aspectos do sistema educativo francês serão mais detidamente abordados no Capítulo 2 desta tese.

³⁵ *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire* (CHATEL et al., 1990),

comum o objetivo de ampliação do acesso e modernização da escola secundária. Em comum as duas disciplinas também têm o fato de terem sido implementadas junto com a criação de novos graus ou seções³⁶ do liceu francês, mantendo, portanto, a seção clássica do secundário intacta às inovações educacionais.

Segundo Chatel (2014) em seu artigo *La diversification des contenus enseignés dans le secondaire français au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Le cas de l'enseignement de l'économie*, o ensino de economia nos liceus franceses está marcado por dois acontecimentos separados por um século. De acordo com a autora, o curso de economia política foi introduzido pela primeira vez no liceu em meados do século XIX e visava a atender ao objetivo político de diversificar o ensino secundário tanto nos seus conteúdos quanto em seus públicos. A economia política entra para o ensino secundário juntamente com o direito e a contabilidade em uma seção chamada de “especial” do liceu, e permanecem presentes entre 1867 e 1891, com a expectativa de atender às necessidades dos setores do comércio e da indústria. De acordo com o proponente dessa mudança curricular, o ministro da instrução pública Victor Duruy, tratava-se de fazer uma “educação do espírito” e, diferenciando-se das seções clássicas, na seção “especial” o ensino das novas disciplinas seria “dirigido no espírito da aplicação e não da pura especulação” (CHATEL, 2014, p. 64). Em 1891, com a transformação da seção especial em seção moderna, o ensino de economia política desaparece do currículo do liceu.³⁷ Quase um século depois, nas décadas de 1950/60, a disciplina volta à escola, mais uma vez, em nome da modernização e da ampliação da escolarização da população. E, mais uma vez, concomitantemente à criação de novas seções do ensino secundário, novas disciplinas são inseridas no currículo. É o caso da criação da disciplina “iniciação econômica e jurídica”, em 1952, junto com a criação da seção “técnica econômica” e, em 1965, da disciplina *Iniciação aos Fatos Econômicos e Sociais*, logo em seguida denominada ciências econômicas e sociais, criada na seção “econômica e social” do liceu geral.

Nos anos 1960, a França vivia um período de transformações econômicas e sociais profundas. Durante o governo do presidente Charles de Gaulle e do primeiro-ministro

³⁶ Em francês, a palavra utilizada é *filière* e atualmente não tem equivalente no nosso sistema educativo, podendo ser chamada de grau, seção ou via. Distingue-se de modalidade, pois uma *filière* existe dentro de uma modalidade de ensino, no caso em questão o liceu de formação geral.

³⁷ Interessante notar que, na França, as faculdades de direito abrigavam, até os anos 1950, a formação de economistas na França. Chatel afirma que a autonomização das ciências econômicas no interior das faculdades de direito baseou-se na questão da formação de mestres para o secundário como argumento para a criação de um diploma específico, separado do diploma jurídico (cf. CHATEL, 2014, p.69).

Georges Pompidou, o primeiro programa de CES foi assinado pelo ministro da Educação Nacional Christian Fouchet, cuja reforma educacional visava a adaptar o segundo ciclo do liceu francês (atendendo alunos de 15 a 17 anos) às necessidades de modernização do país e do mundo. No seio dessa reforma, as ciências econômicas e sociais ganharam importância de “cultura geral”, adaptadas ao mundo moderno e capazes de responder às demandas de modernização do país, para as quais foram considerados necessários “rudimentos de conhecimentos econômicos para se ajustar ao mundo novo” (CHATEL, 2014, p. 69).

O primeiro programa da disciplina foi publicado em 1967, tendo a autoria de nomes ligados à École des Annales e à École Pratique des Hautes Études (atual EHESS), tais como Charles Morazé, Marcel Roncayolo, Alain Tourraine e Guy Palmade, intelectuais que, segundo o historiador Antoine Prost, compartilhavam uma concepção de “unidade fundamental das ciências sociais”.³⁸ Eles tentaram modificar o currículo da disciplina história-geografia no secundário, mas não lograram alcançar esse objetivo, então conseguiram influenciar na criação de uma nova disciplina, as CES, a qual se basearia na interdisciplinaridade das ciências sociais.

De 1967 até 2012, foram publicados seis programas para a disciplina, os quais serão detalhados no Capítulo 3 dessa tese, mas aqui cabe destacar os objetivos, finalidades e expectativas atribuídas ao ensino de ciências sociais e econômicas ao longo dos seus cinquenta anos de existência.

O programa de 1967 é reconhecido como o “projeto fundador” das ciências econômicas e sociais, como o verdadeiro portador do *espírito* da disciplina e sempre acionado para reivindicar mudanças curriculares, como será mostrado mais adiante. Esse primeiro texto curricular foi o responsável pela criação de um currículo centrado na interdisciplinaridade, na pedagogia ativa e no trabalho sobre documentos (TD) e, segundo Philippe Watrelot, em artigo intitulado *Une discipline exemplaire*, suas principais características consistiram na combinação de abordagens disciplinares diversas, na escolha de questões-problema como objeto de estudo, na confrontação de diferentes fontes e na prática do debate preparando alunos para serem cidadãos críticos (WATRELOT, 2009).

De acordo com Élisabeth Chatel, as instruções ministeriais para o currículo de CES de 1967, 1982 e 1988 tinham expectativas comuns e recomendavam o ensino baseado na observação “situada e conduzida” pelo professor, evitando esquemas de explicação muito

³⁸ Fonte: <https://www.ses50ans.fr/le-blog/antoineprost/>, acesso em 22 nov. 2016.

teóricos, fechados ou rígidos, e sugeriam não ensinar precocemente “modelos”. A finalidade atribuída na origem da disciplina permanece até o final dos anos 1980 e consiste em

estudar as realidades econômicas e sociais, [...] abrir a cultura dos secundaristas sob uma determinada ordem de realidade [...], colocá-los em condições de melhor compreender a sociedade na qual eles vivem [...], prepará-los assim para trabalhar e agir como adultos – produtores, consumidores, mas também cidadãos – mais lúcidos, mais livres, portanto, mais conscientes de suas responsabilidades (Instruções de 1967, p. 17; Boletim oficial de 1982, p. 7; Instruções e Boletim oficial de 1988 *apud* CHATEL, 2014, p. 66).

Coralie Murati (2014), em seu artigo *Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales*, identifica que a análise dos diferentes currículos de CES ao longo de seus cinquenta anos de existência revela que a orientação do ensino passou de uma proposta centrada nos saberes transversais para uma lógica disciplinar. Para essa autora, a disciplina foi criada com uma forte ênfase no caráter plural dos saberes, assim permanecendo ao longo dos anos 1990, porém os programas se tornaram progressivamente mais disciplinares durante os anos 2000, culminando com um currículo fortemente disciplinarizado, em 2010. Essas mudanças são consequência, ainda de acordo com Murati, dos embates e disputas que ocorreram (e ainda ocorrem) no seio do grupo de peritos³⁹ responsáveis pela elaboração dos programas e instruções para a disciplina.

Além da existência de embates entre os integrantes das comissões de elaborações de programas, aspecto observado por Coralie Murati, é importante destacar a importância e o impacto do *Rapport Guesnerie*, documento publicado em 2008 por uma comissão de auditores convocados pelo ministro da Educação (Xavier Darcos)⁴⁰ para auditar manuais e programas de CES. As conclusões e considerações do relatório final dessa comissão presidida por Roger Guesnerie, professor do Collège de France, influenciaram fortemente a elaboração dos programas subsequentes de CES, publicados em 2010, 2011 e 2012 (respectivamente para cada série do liceu). Não é objetivo desta tese detalhar as controvérsias desse caso, mas uma das vozes mais críticas a esse respeito foi a da Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais, a APSES, para a qual o *Rapport Guesnerie* anunciou a ideia de

³⁹ Os grupos de peritos (*groupes d'experts*), responsáveis pela elaboração de programas curriculares para cada disciplina escolar, são conduzidos pelo Ministério da Educação francês, que convoca uma comissão com representantes, professores das escolas e das universidades.

⁴⁰ Sob o governo de Nicolas Sarkozy no Elysée e de François Fillon como primeiro-ministro.

separação dos saberes de CES em ensino de economia, sociologia e ciência política, renunciando o que veio a ocorrer no programa de 2010.

No caso das CES, pode-se dizer que a recontextualização dos primeiros textos (anos 1960 e 1980) tomava a forma de um currículo regionalizado (Bernstein, cf. capítulo 2), priorizando as instruções metodológicas mais do que listando conteúdos disciplinares. O programa de 1966/67 também não enunciava as disciplinas que deveriam compor as ciências econômicas e sociais, apenas fazia referência a vários tipos de pesquisa presentes em cursos do ensino superior.

Nos anos 1990, o currículo permanece fortemente regionalizado, mas passa a nomear as disciplinas economia, sociologia, demografia, antropologia, direito e ciência política como aquelas que compõem o campo das ciências econômicas e sociais (MURATI, 2014, p. 107). Nos programas de 2010, a noção unificada de ciências sociais perde centralidade uma vez que o texto curricular menciona explicitamente o objetivo do ensino como sendo o “de dar aos alunos os elementos de base de uma cultura econômica e de uma cultura sociológica indispensável”, a pluralidade disciplinar fica restrita a duas disciplinas universitárias: a economia e a sociologia (MURATI, 2014, p. 107-108).

Entre 1993 e 1995⁴¹ foram escritos novos currículos para cada série do nível secundário, tendo sido chamados professores ligados à associação de professores da disciplina escolar, a APSES (*Association des Professeurs des Sciences Économiques et Sociales*), defensores da interdisciplinaridade, da abordagem cultural que enfatiza as dimensões sociológicas e políticas das ciências econômicas e sociais. Este grupo manteve-se na composição da quarta reformulação curricular empreendida entre 1999 e 2001,⁴² reivindicando o respeito ao “projeto fundador” de 1967.

No governo de Nicolas Sarkozy,⁴³ estabelece-se uma “refundação” do liceu francês com mudanças nos ciclos de ensino-aprendizagem, novas nomenclaturas para ensinamentos previamente existentes e novos currículos para as disciplinas escolares. Com essa reforma, o liceu foi dividido em três modalidades de ensino: profissional, geral e tecnológico. A

⁴¹ Durante os dois mandatos do socialista François Mitterrand na presidência da república, três mudanças curriculares de CES foram empreendidas: em 1982, sob a gestão do ministro da Educação Alain Savary; em 1988, no ministério de René Monory; e, em 1993, de François Bayrou. Os primeiros-ministros foram respectivamente, Pierre Mauroy, Jacques Chirac e Édouard Balladur.

⁴² Os programas de CES de 1999-2001 foram gestados no ministério de Jack Lang, sob a presidência de Jacques Chirac e tendo Lionel Jospin como primeiro-ministro, em um governo de *coabitação* entre o partido de centro direita UMP e o Partido Socialista.

⁴³ Em 2010, o primeiro-ministro era François Fillon, também filiado, assim como Sarkozy, ao partido de centro-direita UMP, e o ministro da Educação Nacional era Luc Chatel.

disciplina CES é oferecida como disciplina optativa no 1º ano, comum aos alunos que escolhem o ensino geral ou tecnológico. Após a conclusão do 1º ano, os alunos matriculados no liceu geral devem escolher uma seção (*filière*) de ensino dentre três opções: econômica e social (ES), científica ou literária. Para os que optam pela seção ES, a disciplina ciências econômicas e sociais passa a ser obrigatória nos dois últimos anos do ensino secundário, com carga horária de cinco a seis horas semanais, possuindo um programa curricular especializado e aprofundado. Por conta do grau de especialização da disciplina na seção ES, optei por concentrar a análise nos programas e livros didáticos para o primeiro ano do liceu geral e profissionalizante, no qual as CES são, na teoria, uma disciplina optativa, integrando o elenco de disciplinas do que é chamado de ensino exploratório (*enseignements d'exploration*). Porém, na prática, a outra opção – a disciplina economia e gestão – praticamente não é oferecida por falta de professores, sendo as CES, portanto, uma “optativa” compulsória.⁴⁴

Entre 2010 e 2012 são divulgados novos programas para as CES (6ª mudança curricular, em vigor até agora), seguidos de polêmicas e críticas públicas, especialmente por parte da associação APSES, cujos desdobramentos são notáveis. Dentre eles destaco o pedido de demissão do sociólogo François Dubet da composição do grupo de peritos que redigiu o programa do 1º ano e a reformulação do programa das duas últimas séries do liceu geral seção ES. Tal reformulação ficou conhecida como *allègement* e foi empreendida já no governo socialista de François Hollande, ou seja, após as críticas, oriundas especialmente da associação APSES, o governo cedeu e o ministro da educação nacional, Vincent Peillon, convocou um grupo de especialistas para “enxugar” o programa de CES, suprimindo tópicos, fundindo outros, com o intuito de tornar o currículo mais “leve”.

Cabe destacar as finalidades atribuídas ao ensino de CES nos programas do primeiro ano do liceu geral (todas as três seções) e profissional nas duas reformas ocorridas entre 1999 e 2010. Nas instruções curriculares de 1999,⁴⁵ o ensino de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano tinha como objetivo central:

abrir a cultura dos secundaristas sobre uma ordem de realidades e de reflexões que seus estudos anteriores apenas lhes permitiram abordar de maneira sumária, e possibilitar-lhes melhor compreender a sociedade na qual vivem, aproveitando da melhor forma o que fornecem, para esse fim, os diversos meios de informação e de comunicação. Nessa perspectiva, ele [o

⁴⁴ Para melhor visualização, ver, no Apêndice B, quadro comparativo dos sistemas educacionais brasileiro e francês.

⁴⁵ O programa foi posto em vigor no ano letivo de 2000/2001, tendo em vista que o ano escolar francês começa em agosto, após as férias de verão no Hemisfério Norte.

ensino de CES] privilegia o estudo da sociedade francesa contemporânea (BOLETIM OFICIAL, nº 5, fora de série, 5 de agosto de 1999, sem página – tradução minha).

O texto curricular deixa explícito que o ensino de CES irá privilegiar o estudo da sociedade francesa contemporânea, elemento que, como mostrarei na segunda parte desta tese, é de grande relevância na análise dos manuais didáticos. Além disso, como já observado por Coralie Murati, essa instrução ministerial indica que o ensino associa as contribuições de diferentes disciplinas das ciências sociais que são nominalmente citadas (economia, sociologia, demografia, história, direito, ciência política, etc.) e destaca que o intuito dessa associação é estabelecer “os conhecimentos de base que estão frequentemente em ruptura com os conhecimentos espontâneos dos alunos” (BOLETIM OFICIAL, nº 5, 5 de agosto de 1999), ou seja, a disciplina vai tratar de fatos sociais e econômicos da sociedade francesa contemporânea sem, contudo, se restringir aos conhecimentos do senso comum trazidos pelos alunos de suas experiências cotidianas. Entretanto, as finalidades do ensino não devem se ater à aquisição dos saberes estruturantes, mas também do saber-fazer (*savoir-faire*) e, nesse sentido, o programa de 1999 explicita elementos da pedagogia ativa a ser praticada pelos professores em sala de aula, a qual consiste em privilegiar o trabalho autônomo dos alunos, favorecendo a aquisição do saber-fazer por meio de trabalhos práticos na sala de aula. O documento ministerial ainda destaca a importância do trabalho sobre documentos – pilar do ensino de CES desde 1967 até agora – orientando os professores a:

guiarem seus alunos na busca pelas informações, ensinando-os a se interrogar sobre as fontes e a construção dos dados, bem como a utilizar essas informações nas produções orais e escritas. Ele deverá finalmente lhes ensinar a desconfiar de toda caricatura da realidade econômica e social que prejudicará sua formação de cidadão confrontado às escolhas econômicas e sociais (BOLETIM OFICIAL, nº 5, fora de série, 5 de agosto de 1999, sem página – tradução minha).

O programa de 2010 para o ensino de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral e tecnológico mantém algumas diretrizes do anterior, mas apresenta aspectos novos, introduzindo sugestões para o percurso acadêmico futuro, ao indicar as possibilidades profissionais que a seção ES (econômica e social) poderá oferecer aos alunos que a escolherem. Como observou Coralie Murati, esse programa menciona explicitamente a economia e a sociologia sem mencionar nenhuma outra ciência social e o faz em três momentos do preâmbulo da instrução curricular, a saber:

[esse ensino visa a] dar a todos os alunos, quer eles prossigam ou não seus estudos na seção ES ou STG, [...] os elementos de base de uma cultura econômica e sociológica indispensável a todo cidadão que quer compreender o funcionamento da economia e da sociedade na qual ele vive. [...] levar os alunos à aquisição de raciocínios essenciais em economia e em sociologia, na perspectiva de um prosseguimento dos estudos no liceu e além, no ensino superior (BOLETIM OFICIAL, especial, nº 4 de 29 de abril de 2010, sem página – tradução minha).

A terceira menção aos saberes disciplinares específicos precisa ser contextualizada, pois representa um elemento de permanência das expectativas atribuídas a esse ensino e diz respeito ao método de trabalho em sala de aula chamado de pedagogia ativa. O programa de 2010 preconiza que o estudo das CES deve ser dividido em dois tempos: um de sensibilização e outro de análise. A sensibilização deve fazer uso de dados concretos e partir de suportes variados, “jogos, estudos de caso, resultados de pesquisas, quadros e gráficos estatísticos, documentos iconográficos e audiovisuais” (BOLETIM OFICIAL, especial, nº 4 de 29 de abril de 2010). O segundo momento, a análise, deverá ensinar os alunos a mobilizar as “noções, ferramentas e modos de raciocínio específicos à ciência econômica e à sociologia” (BOLETIM OFICIAL, especial, nº 4 de 29 de abril de 2010) para a compreensão dos fenômenos estudados. Assim como no programa precedente, o de 2010 enfatiza a importância de valorizar e estimular a autonomia e a atividade intelectual dos alunos, bem como de diversificar os recursos pedagógicos “desenvolvendo a pesquisa documental, a utilização de ferramentas informáticas e da internet”. A finalidade do ensino de CES fica explícita: conduzir o aluno a uma postura investigativa por meio da elaboração de questões e da formulação de hipóteses que deverão ser confrontadas com dados empíricos.

Dentre as finalidades do ensino de CES presentes no conjunto de instruções francesas ao longo dos cinquenta anos da disciplina, destaca-se também a formação do cidadão, porém esse objetivo vem sempre acompanhado da qualificação da cidadania para a compreensão do funcionamento econômico e da sociedade na qual se vive.

Quadro 2: Síntese de datas e eventos relevantes na institucionalização da sociologia na França, no ensino médio e no ensino superior

Ensino Superior	Ensino secundário
1893 – Lançamento da <i>Revue Internationale de Sociologie</i> 1895 – Lançamento da revista <i>L'Année Sociologique</i> ; Durkheim passa a ocupar a cadeira de pedagogia e ciência social na Universidade de	

Bordeaux 1920 – Criação do certificado de moral e sociologia atribuído aos diplomados em filosofia	
1946 – Criação do centro de estudos sociológicos no CNRS 1958 – Criação do curso de graduação em sociologia da Sorbonne Década de 1960 – Criação de cursos de sociologia nas universidades de Aix-en-Provence, Lyon, Bordeaux, Toulouse, etc. 1962 – Criação da Sociedade Francesa de Sociologia 1968 – Criação da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris	1966 – Reforma Fouchet. Criação da disciplina CES (ciências econômicas e sociais) 1967 – 1º programa de CES 1972 – Criação das seções CES nas ENS (École Normale Supérieure) 1976 – Criação dos concursos CAPES e Agregação de CES (habilitando professores para o secundário)
1982 – Entrada de sociólogos profissionais no CNRS 1990 – Crescimento do corpo de sociólogos professores-pesquisadores	1981 – 2ª programa de CES 1987 – 3ª programa de CES 1993 – 4ª programa de CES 1999/2001 – 5º programa de CES 2010/2012 – 6º programa de CES

Fonte: Elaboração própria.

Para concluir esse tópico, é importante apontar alguns aspectos da institucionalização da sociologia nas universidades francesas, para melhor compreender o ingresso da disciplina no nível secundário.

A história da sociologia na França remonta ao final do século XIX, com destaque para as iniciativas de Émile Durkheim, René Worms e Gabriel Tarde. A narrativa que resistiu ao tempo conferiu, como todos sabem, a Durkheim o título de pai da sociologia francesa. Algumas polêmicas foram obliteradas com o tempo, tais como as disputas acadêmicas com René Worms e as divergências teóricas com Gabriel Tarde e com os *antidreyfusards* (o caso Dreyfus dividiu os intelectuais franceses na virada do XIX para o XX).⁴⁶ Em 1893, René Worms lançou o primeiro número da *Revue Internationale de Sociologie*, dois anos antes da estreia do *L'Année Sociologique*, periódico publicado por iniciativa de Durkheim. Ainda no final do século XIX, Durkheim ocupou a cadeira de pedagogia e ciência social na Universidade de Bordeaux, um marco do início da sociologia no ensino superior. Em 1902, Durkheim assume, em Paris, a cadeira de ciências da educação na Sorbonne, que só em 1913 se transformou em uma cadeira de sociologia, tendo curta duração até sua morte em 1917. Ninguém o sucedeu nessa cátedra.

⁴⁶ A esse respeito, ver as obras de Claude Dubar, 2002, e Laurent Mucchielli, 2001.

Em 1920, foi criado o certificado de moral e sociologia, atribuído aos diplomados em filosofia (DUBAR, 2002, p.98). Apenas em 1958 tem início a graduação em sociologia da Sorbonne, pela primeira vez independente do diploma de filosofia, e a ela se seguiram a criação de cursos de sociologia em outras universidades, como as de Aix-en-Provence, Lyon, Bordeaux, Toulouse, etc. Trata-se, portanto, de uma institucionalização tardia no ensino superior se comparada às ciências sociais brasileiras e de outros países e, menos de uma década depois, os conhecimentos sociológicos ganharam destaque nos princípios fundadores e nos currículos dos primeiros programas ministeriais para a disciplina ciências econômicas e sociais. Outros fatos importantes na década de 1960 foram a criação da Sociedade Francesa de Sociologia (1962) e da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) de Paris, em 1968.

Claude Dubar (2002) identifica três momentos na história da institucionalização da sociologia francesa. Em seu artigo *Les tentatives de professionalisation des études de sociologie: un bilan prospectif* (DUBAR, 2002), ele propõe a seguinte periodização: de 1895 a 1945, fundação da sociologia na França e fracasso de sua institucionalização; de 1945 a 1958, refundação da sociologia até a criação do diploma de graduação (*licence*);⁴⁷ e, por fim, de 1958 até 1976, institucionalização da disciplina na universidade e fora dela. O autor identifica uma série de obstáculos que frearam a profissionalização da sociologia na França e demonstra como nem mesmo a criação da disciplina ciências econômicas e sociais nos liceus foi capaz de ser um vetor catalisador da valorização do diploma em sociologia, ao contrário do que ocorreu com outras disciplinas escolares como a história, a geografia e a filosofia (DUBAR, 2002, p. 96). A identidade do sociólogo francês é definida por Dubar como sendo associada a três possíveis funções: professor universitário, pesquisador e prático (*praticien*). O curso de sociologia no nível universitário não é muito atraente; indicativo disso é a alta evasão (metade dos alunos abandona o curso no primeiro ciclo e um terço após a obtenção do diploma) e o fato de que a sociologia não era a primeira opção dos alunos (dados da Associação dos Sociólogos Professores do Superior *apud* DUBAR, 2002). Esses elementos podem ser indicativos da pouca produção acadêmica sobre o ensino das ciências econômicas e sociais, como será mostrado no próximo tópico.

⁴⁷ *Licence* não é sinônimo de licenciatura. Na França, a habilitação para lecionar nas escolas é conferida por meio de concursos específicos para cada disciplina e nível de ensino.

1.4 A produção acadêmica francesa sobre o ensino de ciências econômicas e sociais (CES) no liceu

Em levantamento nas bases de dados digitais disponibilizadas pelas bibliotecas universitárias francesas, foram encontradas apenas oito teses sobre o ensino de ciências econômicas e sociais,⁴⁸ defendidas entre 1995 e 2014, em programas de doutorado das seguintes áreas: sociologia (três teses), ciências econômicas (duas), letras, sistemas de aprendizagem e informática (uma tese em cada). Quatro teses foram elaboradas em programas de doutorado da universidade Aix-Marseille, sendo duas delas orientadas por Roger Establet, sociólogo da educação com importantes publicações na área,⁴⁹ e outra por Nicole Ramognino, também da área de sociologia da educação, com pesquisas sobre os processos de transmissão dos conhecimentos. O outro orientador de uma tese na Aix-Marseille Université foi Alain Legardez, professor emérito de ciências da educação. As demais teses foram defendidas na Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, na Paris X Nanterre, na Université Claude Bernard Lyon 1 e na Université Franche-Comté, cada uma com um orientador diferente.⁵⁰

Desses dados depreende-se que não há uma linha de pesquisa consolidada sobre o ensino de ciências econômicas e sociais na França e também não há uma linha temática privilegiada. Devido ao pequeno número de teses, não é possível identificar uma tendência ou predomínio temático nas pesquisas, pois os temas abordados nas teses são os mais variados, tendo sido identificados os seguintes: avaliação, currículo universitário, programas de CES, manuais didáticos e desigualdades educacionais.

A temática da avaliação no ensino de ciências econômicas e sociais é abordada em três teses, sob diferentes primas. A tese de Marie-José Ramondetti, *Étude d'un geste professionnel: l'enseignement de la méthode de la dissertation en sciences économiques et sociales*, analisa a dissertação de CES, uma das avaliações exigidas no vestibular da seção ES do liceu geral e chega à conclusão de que a preparação para essa prova específica difere

⁴⁸ Foram consultadas as bases digitais <http://theses.fr/> e <http://www.sudoc.abes.fr/>, além das bases disponíveis nas bibliotecas da Aix-Marseille Université e da École Normale Supérieure de Lyon. É importante destacar que no sistema universitário francês, especialmente após o processo de Bolonha (1999), o nível de formação que antecede o doutorado chama-se *Master*, tem duração de um ano e um dos requisitos para a sua conclusão é a redação de um *Mémoire*, um trabalho de conclusão de curso. Essa produção é mais difusa, já que não há banco de dados nacional unificado.

⁴⁹ Autor de *A escola capitalista na França*, de 1971, em coautoria com Christian Baudelot.

⁵⁰ A lista com informações completas das teses francesas sobre o ensino de CES encontra-se no Apêndice C.

profundamente da concepção que informa a ação do professor de CES em sala de aula. Na tese *Le recrutement des personnels enseignants du second degré public et l'évolution du métier de gestionnaire de concours: approche socio-organisationnelle. Une étude de cas: les sciences économiques et sociales*, Régis Malige faz um estudo de caso dos concursos de professores para atuarem na disciplina de ciências econômicas e sociais, analisando as diferentes modalidades de acesso (concurso interno, externo, estatutário ou não) ao longo do tempo (1970-2000) e identificando suas principais transformações. Na tese *Une analyse économique de l'action éducative: évaluation et apprentissage dans les lycées*, Élisabeth Chatel analisa a questão da avaliação no nível secundário francês, através do ensino de CES, utilizando fontes diversas, tais como documentos sobre a história da disciplina, descrições dos cursos sobre mercado e preço, análise textual de redação de vestibulandos. Chatel conclui salientando a diferença entre avaliação e aprendizagem e estabelecendo uma crítica à teoria do capital humano.

Na categoria “currículo universitário” considerei duas teses, a de Philippe Vitale e a de Sophia Stravou. Na tese *L'enseignement de la sociologie: vers une étude comparative des curricula européens*, Philippe Vitale compara o currículo dos cursos de graduação em sociologia em seis universidades europeias: francesas, belgas e inglesas. Ao discutir a formação do sociólogo, o autor aborda aspectos da atuação profissional, dentre elas como professor de ciências econômicas e sociais. Sophia Stavrou em sua tese *Réforme de l'Université et transformations curriculaires: des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs: Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*, examina as transformações do ensino universitário, a partir da perspectiva da sociologia do currículo, em especial do conceito de recontextualização cunhado por Basil Bernstein. Seu objeto de pesquisa foram os mestrados em ciências econômicas e sociais das universidades francesas por intermédio dos quais a autora buscou compreender a problemática epistêmica e social da questão da regionalização dos saberes.

Uma tese tratou dos programas curriculares das CES para o liceu, a tese de Yves Alpe *Sociologie d'une innovation pédagogique: l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée*. Sobre manuais didáticos para o ensino de CES, apenas duas teses trataram do assunto. A tese de Philippe Vitale, já citada, inclui um capítulo sobre a recontextualização da sociologia nos capítulos de família dos manuais. E a tese de Benoît Epron, *L'édition universitaire française face au numérique: enjeux stratégiques et menaces économiques pour les manuels en sciences humaines et sociales*, defendida na área de informática, focaliza o

impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre a elaboração de manuais didáticos de ciências humanas e sociais.

Por fim, a tese de Lionel Page, *Une analyse comportementale des décisions éducatives et de la génèse des inégalités sociales dans l'éducation*, realizada em programa de doutorado de ciências econômicas, em 2007, trata da questão das desigualdades sociais da educação utilizando modelos teóricos econômicos para analisar as aspirações de crianças de origens diferentes com relação às suas trajetórias escolares, ocasionando chances desiguais de sucesso escolar.

Além dessas teses, a produção sobre o ensino de ciências econômicas e sociais encontra-se pulverizada em artigos, textos na internet e publicações voltadas para a formação de professores, comumente editadas pelo Centro Nacional de Pesquisa e/ou Documentação Pedagógica da França. Até os anos 2000, os manuais de CES foram objeto de estudo de um grupo de pesquisadores do INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica), coordenados por Elisabeth Chatel (CARON, 1990 e 2002). A leitura dos manuais publicados entre os anos 2000 e 2012 permite a compreensão do currículo da disciplina, pois os livros didáticos franceses são obrigados a obedecer aos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação, cuja centralização é garantida pelo sistema de inspeção pedagógica nacional e regional. Assim, entendo que, olhando para os livros, poderei identificar permanências e mudanças tanto nos conteúdos das CES quanto na concepção didático-pedagógica dos autores e editoras.

Considerando que os manuais têm uma concepção alargada e diversa de ciências sociais em cada contexto nacional, a análise elegeu, entre os conteúdos trabalhados em cada edição, os assuntos ou temáticas em que a sociologia foi mobilizada. Foi necessário, portanto, fazer uma classificação e definição do que se entende por abordagem sociológica, diferenciando-a das perspectivas antropológicas, políticas e, sobretudo, econômicas.

A comparação com a França se justifica por várias razões: em primeiro lugar, por causa da influência francesa na institucionalização das ciências sociais no Brasil⁵¹ e da influência dos manuais didáticos franceses na escolarização brasileira, em geral, e, sobretudo, nos primeiros manuais de sociologia (GUELFY, 2001; MEUCCI, 2011) do início do século XX (tradução e adaptação de manuais franceses). Além disso, os sistemas educativos dos dois países têm características que permitem a comparação: centralização, rede nacional de escolas

⁵¹ A influência francesa não foi a única a aportar no Brasil; a ela se somam as sociologias alemã e anglo-saxã. Não obstante, durante os anos 1930 e 1940 é notável a repercussão que a “missão francesa” teve nas ciências sociais brasileiras.

públicas e níveis de ensino equiparáveis. Afirmar que os sistemas francês e brasileiro são comparáveis não significa esconder suas diferenças, apresentadas a seguir.

Capítulo 2

O lugar da sociologia e das ciências econômicas e sociais (CES) no currículo do ensino médio brasileiro e do liceu francês

A entrada de uma disciplina no sistema escolar e educativo passa, necessariamente, pelo lugar que ela vai ocupar naquele sistema, a série em que vai ser ministrada, a idade do aluno, o currículo, a sequência dos conhecimentos a serem adquiridos (antes e depois), além dos objetivos pedagógicos estabelecidos para as séries nas quais a disciplina é oferecida. Assim, os livros brasileiros de sociologia para o ensino médio e os manuais franceses de ciências econômicas e sociais diferem dos demais manuais de ciências sociais elaborados para cursos universitários ou dos livros de introdução aos temas das ciências sociais.

No campo da sociologia da educação, a noção de recontextualização pedagógica, elaborada pelo inglês Basil Bernstein, é uma ferramenta para compreender como cada uma e, no seu conjunto, as diversas áreas de saber se transformam em conhecimentos escolares voltados para crianças e jovens em formação para a vida adulta. Esse processo não ocorre sem lutas, disputas e consensos. No que concerne à sociologia e às ciências econômicas e sociais, as disputas versam sobre o direito e a autoridade para falar legitimamente do **mundo social** no conjunto das disciplinas ministradas na escola, bem como sobre a **seleção** de conteúdos e sobre **como** falar da vida social e das relações sociais.

No currículo da escola francesa, por exemplo, havia no programa das ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do ensino secundário todo um bimestre dedicado ao tema da família e das diversidades de formas dessa instituição ao longo do tempo na sociedade francesa e em algumas sociedades não europeias. Esse conteúdo esteve presente no currículo em vigor entre 2000 e 2009 como o primeiro tópico do programa, logo após a introdução, mas foi retirado do programa curricular subsequente (2010), uma mudança interessante de ser analisada do ponto de vista da seleção do que deve ser ensinado na formação geral dos jovens. O tema da família era contemplado em dois capítulos nos manuais escolares: uma para tratar da diversidade de laços de parentesco e da família sob o ponto de vista de sua função social como instituição (as regras de filiação, a proibição do incesto, a monogamia, a poligamia, a diversidade de relações de parentesco ao redor do mundo, etc.) e de suas transformações na sociedade francesa contemporânea (dados sobre a diminuição na taxa de casamentos, aumento do número de divórcios, declínio da taxa de natalidade, novos

arranjos matrimoniais, famílias homoafetivas, etc.) (cf. ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 28-60; REVOL et al., 2004, p.20-55; LONGUET et al., 2004, p. 21-60).

Nos livros didáticos brasileiros de sociologia, grandes são as variações do repertório didático, sendo expressiva a presença dos temas socialização, trabalho, política, desigualdades e cultura nas páginas dos livros das mais variadas editoras, acompanhando o que foi sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio – PCN (BRASIL, 1999) e na sua versão posterior, conhecida pela sigla PCN+, como sugestões de eixos temáticos⁵² (BRASIL, 2002). Após 2008, os livros mantêm esses temas, mas ampliam seu repertório, incluindo uma variedade de conteúdos, tais como: mudança e transformação social (TOMAZI, 2010; OLIVEIRA, 2002 e 2010); movimentos sociais (TOMAZI et al., 2001; TOMAZI, 2010); violência e religião (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010); globalização, mídia, tecnologia e consumo (COSTA, 2010); pobreza (OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2005 e 2010) e escola e educação (OLIVEIRA, 2002 e 2010).

Além de **selecionar** o que deve ser ensinado a respeito da vida em sociedade (o que não é feito sem disputas, discussões e conflitos), a escola necessita **atualizar** de modo cada vez mais rápido o conhecimento transmitido aos seus alunos, sob pena de não acompanhar as mudanças tanto do campo de conhecimento específico quanto da agenda social contemporânea, relação ainda mais forte no caso das ciências sociais, estreitamente vinculadas às questões sociais do mundo, fora e dentro da escola. Essa dinâmica própria dos sistemas escolares em grande parte dos países também deve estar presente na elaboração dos manuais e livros didáticos.

Porém, o melhor exemplo das disputas pela disciplina que trata da vida e do mundo social, tanto no Brasil como na França, é o seu próprio nome: sociologia no Brasil e ciências econômicas e sociais na França. Qualquer estudioso que tome em suas mãos os livros mais recentes da disciplina verá que os livros brasileiros da disciplina sociologia ensinam sociologia, antropologia e ciência política, enquanto os livros franceses de ciências econômicas e sociais transmitem conhecimentos da economia, da sociologia e da sociologia política. O nome das disciplinas, como será visto adiante, possivelmente, foi dado a partir dos movimentos em favor da entrada das disciplinas na escola, mas os seus conteúdos obedecem aos regulamentos oficiais que determinam o que deve conter o livro didático da disciplina. O

⁵² Os quatro eixos temáticos para o ensino de sociologia sugeridos pelos PCN+ foram: indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade; e política e sociedade. A discussão sobre as formas de desigualdade e as desigualdades sociais no Brasil está presente dentro do tópico “O trabalho e as desigualdades sociais” no eixo trabalho e sociedade (BRASIL, 2002, p. 93-98).

teor desses regulamentos foi definido por comissões mistas de funcionários, professores do ensino básico ou superior, sociólogos, economistas e/ou antropólogos, etc. No Brasil, a sociologia escolar inclui a ciência política e a antropologia (não da mesma maneira nem com o mesmo “peso” nos livros), como tradicionalmente se configuraram as ciências sociais no Brasil. Bem diferente é o caso da França, onde o campo da economia teve prerrogativa sobre o da sociologia (como mostrado no capítulo anterior)⁵³ e foi incluído junto com o ensino de direito, em 1867, no ensino secundário francês (CHATEL, 2014). Atualmente, a disciplina escolar ciências econômicas e sociais inclui economia, sociologia geral e sociologia política.

Neste capítulo, analiso o lugar ocupado pela sociologia/ciências sociais no currículo do ensino médio em cada país. O currículo é aqui compreendido como uma seleção de conhecimentos que também define uma sequência de ensino e sugere um tipo de mediação didática. Nesse sentido, o livro didático é também currículo, pois seleciona, indica um ordenamento dos conteúdos e apresenta uma versão escolar do conhecimento específico. No campo da sociologia da educação, a noção de recontextualização pedagógica elaborada por Basil Bernstein é uma ferramenta para compreender como o conhecimento científico se transforma em conhecimento escolar. Na análise comparativa empreendida, observou-se a organização dos sistemas educativos de cada país, bem como as relações entre os respectivos ministérios da Educação e a produção de livros didáticos, cada qual com mecanismos de controle expressos de modos distintos.

2.1 Os campos de recontextualização pedagógica na perspectiva de Basil Bernstein

A recontextualização pedagógica tal como entendida por Basil Bernstein⁵⁴ não é uma mera simplificação ou redução da ciência de referência, mas um processo complexo que exige a mobilização de saberes e habilidades distintos para sua adaptação ou tradução para a realidade e a linguagem do público de estudantes matriculados na última etapa da escolarização básica (como é o caso da sociologia e das ciências econômicas e sociais).

⁵³ Ver item 1.3 do Capítulo 1 desta tese.

⁵⁴ O sociólogo francês Philippe Vitale tem empreendido pesquisas sobre a recontextualização pedagógica nos cursos universitários de sociologia em perspectiva comparada (Bélgica, França e Inglaterra); sobre o ensino da escravidão nas ilhas de La Réunion (VITALE, 2001, 2006 e 2012); além de orientar ou coordenar pesquisas baseadas no referencial bernsteiniano (sobre o ensino maternal ver RICHARD-BOSSEZ, 2015), etc. A respeito do processo de passagem da ciência de referência para uma disciplina escolar, o didata da matemática, Yves Chevallard, cunhou o termo transposição didática que não será trabalhado nesta tese (CHEVALLARD, 1985). O termo transposição didática foi usado pela primeira vez por Michel Verret, autor pouco conhecido e raramente citado (VERRET, 1974).

Os campos de recontextualização oficiais são formados pelos ministérios da Educação, que promovem a formulação de programas, regulamentam a natureza das avaliações ao final do ensino médio e das avaliações de acesso ao ensino superior. Nos ministérios, os formuladores de programas curriculares, diretrizes, provas e exames educacionais, editais de seleção e compra de material escolar, etc., atuam como agentes que definem etapas da recontextualização do saber de referência para o universo escolar (em suas formas disciplinares). Além disso, o lugar que a disciplina ocupa no seio do sistema educativo em cada nação depende de uma série de fatores socio-históricos, políticos e epistemológicos, apenas para citar alguns. O fato, por exemplo, de a sociologia passar a integrar, progressivamente, mas ainda timidamente, as questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),⁵⁵ aliado à obrigatoriedade de seu ensino, nas três séries do nível médio, desde 2008, fez que a disciplina começasse a figurar no rol de disciplinas da escola, sem, contudo, possuir o mesmo peso ou importância daquelas disciplinas “clássicas” ou “tradicionais”, tais como língua portuguesa e matemática.⁵⁶ Na França ocorreu um fato semelhante, como já vimos: a disciplina ciências econômicas e sociais foi criada no contexto de uma reforma dos liceus que envolveu a criação de uma nova seção do liceu geral, a seção econômica e social (doravante, ES), incluindo a criação de um vestibular específico (o *baccalauréat* ES, em francês) para os concluintes dessa opção. A seção ES veio se somar às existentes literária e científica. Em texto de 2002, o professor de ciências econômicas e sociais Alain Beitone apresenta dados comprovando o crescimento da procura pela seção ES em detrimento da seção literária (em 2000, os vestibulandos da seção ES representavam 27,76% do total de alunos do liceu geral; número que aumentou para 29,14%, na edição de 2001).⁵⁷

⁵⁵ Sobre a presença da sociologia na redação do Enem ver FRAGA; MATIOLLI, 2015a; e para uma análise do conteúdo sociológico questões do Enem e de alguns vestibulares de universidades brasileiras ver FRAGA; MATIOLLI, 2015b.

⁵⁶ Termino a redação desta tese em meio a um cenário de mudanças radicais no que tange o ensino médio brasileiro, com uma reforma educacional sendo aprovada na câmara dos deputados e sendo encaminhada ao senado federal. O destino da sociologia é incerto e o pessimismo ronda a maioria dos pesquisadores que se dedicam ao ensino dessa disciplina na educação básica. Entretanto, não cabe tratar dessas questões aqui, mas assinalo que as ferramentas aqui utilizadas podem ser úteis para ler e interpretar a realidade atual.

⁵⁷ Apesar de leve decréscimo (1%), a seção científica é a que atrai mais estudantes e seu vestibular é o que tem maior número de inscritos no liceu geral (em 2000, os vestibulandos da seção S representavam 50,55% do total de alunos do liceu geral; número que caiu para 49,15%, na edição de 2001). Beitone utiliza dados de 2001 do ministério da educação nacional disponíveis na publicação periódica intitulada “*Repères et références statistiques*”, édition 2001, p. 95 (BEITONE, 2002, p.9), como esses números estão defasados, é importante consultar, em pesquisas futuras, esses informativos estatísticos do ministério que continuam sendo publicados periodicamente com dados de cada ano escolar.

Utilizo a noção de campos de recontextualização oficiais para explicar o papel dos ministérios da Educação, na formulação de programas e das avaliações ao final do ensino médio e de acesso ao ensino superior. Considero os ministérios, os formuladores de programas curriculares, os livros didáticos, as provas e os exames educacionais como agentes e instâncias que promovem a recontextualização do saber de referência (a ciência) para o universo escolar (em suas formas disciplinares).

Ao expor o modo como os diferentes tipos de pedagogia são implementados, Bernstein menciona o fato de que há uma relação de forças entre o Estado, com suas formas de regulação dos modelos pedagógicos, e os agentes do campo educacional. Nesse processo, as formas de conhecimento passam por sucessivos processos de recontextualização, em que contam muitos interesses e formas de discursos. Antes de apresentar melhor este raciocínio, cabe explicar o conceito de dispositivo pedagógico.

O dispositivo pedagógico é definido por Bernstein como o conjunto de regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas que geram o processo de especialização de formas de consciência no âmbito da educação. Ele está sempre relacionado a uma forma de discurso pedagógico: “a regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

O discurso de ordem social é chamado de discurso regulativo, e o discurso de competência (destrezas) é chamado de discurso instrucional. O discurso instrucional transmite as competências especializadas e sua mútua relação, e o discurso regulativo cria a ordem, a relação e a identidade especializadas (e nesse sentido ele é um discurso moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas do estudante). Segundo Bernstein, o discurso pedagógico desloca um discurso de sua prática e contexto substantivos e o realoca de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. O princípio que constitui o discurso pedagógico é o princípio recontextualizador, que seletivamente apropria, realoca e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem.

Nesse processo, as formas de conhecimento passam por sucessivos processos de recontextualização, em que contam muitos interesses, disputas e formas de discursos. Na recontextualização – processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento, ao sair de sua esfera original de produção, ganha novos significados – o discurso regulativo predomina. O discurso regulativo cria ordem, relação e identidade nos programas das disciplinas e na sua adequação ao sequenciamento das matérias, idade do aluno e série.

O contexto recontextualizador é um campo cujas posições, agentes e práticas estão envolvidos com os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva. Segundo Bernstein, existe o campo recontextualizador oficial e o pedagógico.

O campo recontextualizador oficial inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p. 269); e o campo recontextualizador pedagógico inclui as universidades e departamentos de educação, as faculdades de educação, os meios especializados de educação (jornais, revistas e editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores) e até mesmo os campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, desde que sejam capazes de influenciar o Estado e os seus vários arranjos sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação.

No caso das disciplinas na escola, Bernstein afirma que “uma disciplina é um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios” (BERNSTEIN, 1996, p. 218). Ao entrarem no currículo escolar, as disciplinas⁵⁸ passam por processos de seleção do discurso que conta como válido (geralmente produzido na universidade) e da teoria de instrução mais adequada ao processo de transmissão desse discurso. Além disso, questões advindas do processo de aquisição do conhecimento escolar interferem naquilo que será escolhido para fazer parte do currículo: as regras de sequenciamento e compassamento (a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento) são determinantes nesse aspecto. Nada disso tem a ver com uma lógica interna às disciplinas. A força da classificação e do enquadramento de uma disciplina recontextualizada é uma característica do discurso regulativo (BERNSTEIN, 1996, p. 261). A constituição de uma disciplina escolar (na junção dos programas com o discurso regulativo)⁵⁹ também implica regras distributivas e regras avaliativas.

⁵⁸ Bernstein trata também das regiões, entendidas como recontextualizações das disciplinas em unidades maiores para fins utilitários. “As regiões são a interface entre as disciplinas e as tecnologias que elas tornam possível. Assim, a engenharia, a medicina, a arquitetura, a administração são regiões, o mesmo podendo ser dito a respeito das ciências cognitivas. Saber quais disciplinas entram em uma região depende do princípio recontextualizador e de sua base social. Algumas vezes, novas matérias, como a informática, por exemplo, assumem características de regiões e não de disciplinas, especialmente quando elas se baseiam em uma nova tecnologia” (BERNSTEIN, 1996, p.219).

⁵⁹ Para Bernstein, o discurso instrucional está *embutido* no discurso regulativo. Esses discursos não podem ser separados, pois eles produzem um único texto.

As regras distributivas definem o tipo de conhecimento que será considerado passível de socialização mais ampla, aquilo que Bernstein chama de conhecimento pensável, que seria trabalhado na educação básica. Segundo ele, existe também um conhecimento impensável, que seria aquele circunscrito às agências de ensino superior, que se dedicam à pesquisa e às descobertas científicas. A classificação de Bernstein leva à pergunta: as instituições escolares de ensino produzem conhecimento ou elas só reproduzem o conhecimento oriundo dos programas e livros didáticos? Para o autor, embora o conhecimento impensável seja atribuição das universidades e institutos de pesquisa, a escola pode também gerar conhecimentos dentro dos limites das experiências em sala de aula. Isto porque a prática docente não é mera transposição (CHEVALLARD, 1985) daquilo que é definido nas disposições curriculares nacionais, nos programas e nos livros didáticos.

Para Bernstein, a contextualização primária refere-se ao processo pelo qual novas ideias são seletivamente criadas nas instâncias universitárias e ministeriais em que são definidos, modificados e atualizados os conteúdos curriculares. A contextualização secundária ocorre na escola e seleciona conteúdos e define suas práticas a partir dos materiais que recebe das instâncias oficiais. Segundo o autor, existe uma divisão do processo de produção do conhecimento de acordo com a qual os campos recontextualizadores são hierarquizados.

As regras avaliativas definem qual será o trabalho, prova ou exame a ser feito pelo aluno. O processo de avaliação define também a idade indicada para a aquisição de certo conteúdo. Porém, é importante observar que a escola exige o domínio de certos códigos que se traduzem em comportamentais (atitude na sala de aula) e cognitivos (elaboração de provas, etc.) que nem sempre são apreendidos pelos alunos que vêm de diferentes origens sociais.

O código condensa em sua gramática os ordenamentos no interior das regras distributivas, das regras de recontextualização e das regras de avaliação, bem como entre elas. Entretanto, pode perfeitamente haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido (BERNSTEIN, 1996, p. 263).

A relação entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico vai variar de acordo com a sociedade, podendo gerar uma maior ou menor autonomia do segundo em relação ao primeiro. O conceito de autonomia relativa é importante porque “aponta para *todo* discurso pedagógico como uma arena de conflito, um local de luta e apropriação” (BERNSTEIN, 1996, p. 293).

Como pretendo mostrar a seguir, no Brasil, no caso da disciplina sociologia, há forte relação entre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico, isto é, existem trocas estreitas entre as agências estatais e as universidades. Cito como exemplo o fato de os textos ministeriais relativos ao ensino da disciplina, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM 2006) e o processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas primeiras duas versões foram divulgadas em 2015 e 2016, terem sido redigidos por professores universitários a convite do Ministério da Educação e de suas secretarias, sendo que a base teve também a contribuição de professores de sociologia da rede básica de diferentes regiões do país. Na França, minha pesquisa demonstra ocorrer um predomínio do campo recontextualizador oficial, devido ao forte controle da inspeção pedagógica francesa e ao poder dos programas curriculares ministeriais, sempre sujeitos à aprovação do ministro da Educação Nacional, cujo poder de veto foi exercido em algumas ocasiões. Na mais recente, a redação do programa de ciências econômicas e sociais para o último ano do liceu foi alterada, modificando o texto original do grupo de peritos, após um dia de greve convocada pela Associação de Professores da disciplina, a APSES, com apoio do sindicato majoritário, o *Syndicat National de l'Enseignement Secondaire* (SNES). Os professores associados à APSES avaliaram que o programa de CES do terceiro ano publicado em 2010 estava muito pesado e enciclopédico e invertia os princípios fundadores da disciplina escolar, separando as ciências sociais e baseando seu ensino nas ferramentas conceituais, ao invés de partir de problemas e questões de investigação, como vinha sendo até então. Segundo o professor Erwan Le Nader, em entrevista concedida em maio de 2014, quando ele ocupava o cargo de vice-presidente da APSES (atualmente ele é o presidente dessa associação), a eleição do socialista François Hollande foi oportuna para a APSES conseguir apresentar sua reivindicação e conquistar a mudança curricular almejada, diminuindo o programa de CES do terceiro ano do liceu geral.

As discussões presentes no campo de recontextualização pedagógica e no campo de recontextualização oficial tendem a impactar na produção de livros didáticos a partir do momento em que estes passam por processos de avaliação governamental, como ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Não é à toa que, de uns tempos para cá, em decorrência da necessidade de dar um sentido ao conhecimento sociológico enquanto um conhecimento útil aos alunos e às escolas, o conceito de “imaginação sociológica” venha se tornando uma constante. Nele, a junção do discurso regulativo com o discurso da escola aparece por meio da ideia de formar no aluno uma capacidade de compreensão dos vínculos

de suas biografias individuais com processos sociais mais amplos. Essa capacidade, por sua vez, seria importante para a formação do “cidadão crítico e participativo”.

Se o campo recontextualizador oficial interfere na produção de livros didáticos por meio de sua avaliação e imposição de um certo currículo relacionado com exames de ingresso na universidade (como é o caso do Enem), há que se destacar o movimento inverso: de influência do campo recontextualizador pedagógico no campo recontextualizador oficial. As próprias avaliações dos livros didáticos pelo PNLD são feitas por pareceristas advindos da academia e do ensino básico.

O grau de autonomia da escola frente ao campo recontextualizador oficial tem implicações, por exemplo, no modo como os livros didáticos serão produzidos e avaliados em cada país. É provável que, nos casos em que exista apenas o campo recontextualizador oficial, as agências pedagógicas controlem a publicação dos livros didáticos. As mudanças no discurso político do Estado serão marcadas por mudanças na dominação no campo recontextualizador oficial. Por outro lado, nos casos em que o campo recontextualizador pedagógico existe e goza de uma autonomia relativa, é provável que as atividades no seu interior recontextualizem até mesmo textos considerados ilegítimos, de oposição, produzidos em locais contra-hegemônicos de produção do discurso. Porém, nesse processo de refocalização, a mudança de posição do texto no interior do campo educacional o tornará mais seguro ou até mesmo inofensivo. Quanto a isso Bernstein conclui que:

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso pedagógico reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. Entretanto, um controle mais direto sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos. O controle, por parte do Estado, do financiamento, dos temas e do foco da pesquisa limita ainda mais a influência do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 1996, p.283).

O controle do campo recontextualizador oficial sobre o campo recontextualizador pedagógico pode ocorrer, por exemplo, por meio dos exames públicos feitos nos níveis secundários da educação. Um concurso para o ingresso na universidade prescreve um currículo e isto tem implicações na prática pedagógica, à medida que interfere na escolha de determinado livro didático e nas rotinas de ensino. Por outro lado, as práticas do campo recontextualizador pedagógico podem influenciar a forma e contexto dos exames públicos.

“Não é incomum que membros desses comitês sejam extraídos do campo recontextualizador pedagógico, onde atuam como agentes de funções diferentes” (BERNSTEIN, 1996, p.277).

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

O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente ao *enquadramento*. O “quê” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.), dos campos expressivos (as Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia (BERNSTEIN, 1996, p. 277 – grifos no original).

2.2 Currículo, livro didático e recontextualização pedagógica

Entendo que através do livro didático é possível observar esse processo de tradução ou adaptação das ciências sociais para o nível médio, percebendo a relação entre os conhecimentos produzidos na escola e fora dela, isto é, nos campos de recontextualização oficial e pedagógica (nas agências estatais, nas universidades, nos centros de pesquisa, etc.). Por isso, ele tem um duplo caráter, indica elementos da prática docente e das diretrizes ministeriais, representando, simultaneamente, o currículo oficial e o oculto. Currículo oculto significa a expectativa positiva relativamente à postura do aluno diante do aprendizado, através da qual se espera que o aluno aprenda os conteúdos prescritos e, mais do isso, internalize os valores da boa conduta.

A definição de currículo não é unívoca, fomentando um vasto debate no campo educacional. Do início do século XX até os dias atuais, os estudos sobre currículo foram classificados de acordo com diferentes perspectivas teóricas, dividindo-se em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2010). As pesquisas de Basil Bernstein situam-se no campo das teorias críticas de currículo da nova sociologia da educação (NSE) britânica. Identifico que há, entre elas, um predomínio na visão de uma relação entre currículo, escola e conhecimento. Nesse sentido, o currículo define, por um lado, o que deve ser ensinado, i.e., seleciona os saberes considerados relevantes, em determinado campo/assunto, para serem aprendidos por determinado grupo, operando, ao mesmo tempo, uma seleção das atividades, dos modos de transmissão desse conhecimento, comumente conhecidos como conteúdos escolares ou disciplinares; e, por outro, o currículo organiza a experiência escolar, no sentido de que estabelece uma sequência de ensino, um plano de aprendizagem. De acordo com

Elisabeth Macedo, dentro das teorias críticas existe um entendimento do currículo como texto político:

Tendo como foco a teoria crítica de natureza marxista, em linhas gerais, os textos políticos questionam o modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas. Eles denunciam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de perspectivas que, em princípio, explicitam vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino (MACEDO, 2012, p. 722).

Os objetos de análise das teorias de currículo vão desde a legislação até o cotidiano escolar, e cito como exemplos: as diretrizes ministeriais, as grades curriculares, os planos de ensino de professores, as experiências dos alunos e os materiais didáticos. Ou seja, debruçam-se sobre uma variedade de objetos visando a analisar as situações de aprendizagem em um processo educativo. Além dos currículos oficiais, as teorias críticas identificaram a existência de um currículo oculto, composto pelos aspectos não explícitos do processo de escolarização, ou seja, transmitidos indiretamente, nas entrelinhas das regras escolares, do currículo escrito e divulgado. Nessa perspectiva, a posição de classe, de gênero, ou a identidade étnica são também aprendidas na escola por meio do currículo oculto. Como resume Tomaz Tadeu Silva:

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista (SILVA, 2010, p. 79).

O conceito de currículo oculto está relacionado ao que Bernstein chama de pedagogia invisível, que, segundo o autor, estaria presente nos modelos de competência, nos quais o professor não explicitaria claramente o que seria avaliado e considerado como válido. Para Bernstein, a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento não pode ser separada daquilo que constitui a forma válida de transmissão e avaliação do conhecimento, por isso, currículo, pedagogia e avaliação são, para ele, três dimensões indissociáveis do processo educacional. Ou seja, não se pode pensar de forma separada no planejamento (currículo), na execução (como se ensina, a pedagogia) e no que se avalia. Os conceitos de classificação e enquadramento são utilizados pelo autor para analisar a estrutura desse triplo

sistema de mensagens (*the three message systems*, BERNSTEIN, 1971). Classificação é um conceito usado para analisar as relações entre categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. Ela se refere, por exemplo, ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas do conhecimento. Onde a classificação é forte, o conhecimento produzido relaciona-se com uma única identidade e voz, com regras próprias de relações internas. Onde a classificação é fraca, o conhecimento produzido relaciona-se com discursos, identidades e vozes menos especializadas. Diferentes tipos de classificação geram diferentes tipos de currículo e, na citação abaixo, Bernstein define os currículos de tipo integrado e os de tipo coleção:

The basic idea is embodied in the principle used to distinguish the two types of curricula: collection and integrated. Strong insulation between contents pointed to a collection type, whereas reduced insulation pointed to an integrated type. The principle here is the strength of the boundary between contents. This notion of boundary strength underlies the concepts of classification and frame (BERNSTEIN, 1971, p. 49).

O conceito de classificação para Bernstein focaliza o grau de diferenciação entre os conteúdos. Nesse sentido, classificação refere-se às “relações entre conteúdos”, classificação tem a ver com a capacidade de manutenção (ou não) das fronteiras entre os conteúdos. Nos currículos de tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados (classificação forte). É o caso dos currículos baseados em disciplinas. Neles, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo sempre de um conhecimento concreto até princípios gerais mais abstratos (adquiridos em níveis mais avançados). Nos currículos integrados, as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas (classificação fraca).⁶⁰ O ensino de sociologia no Brasil pode ser identificado como de tipo coleção, com uma classificação forte, pois a disciplina busca o seu espaço na educação básica, diferenciando-se das demais disciplinas da área de ciências humanas. Já na França, o currículo é integrado, havendo, além das ciências econômicas e sociais, outras disciplinas que congregam saberes de uma ou mais áreas de especialização, como é o caso da disciplina ciências da vida e da terra, oferecida em oito séries da escola francesa, desde a sexta série do equivalente ao segundo

⁶⁰ “Where classification is strong, contents are well insulated from each other by strong boundaries. Where classification is weak, there is reduced insulation between contents for the boundaries between contents are weak or blurred. Classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents. Classification focuses our attention upon boundary strength as the critical distinguishing feature of the division of labour of educational knowledge” (BERNSTEIN, 1971, p. 49).

segmento do ensino fundamental (*collège*) até o vestibular da seção científica do liceu geral,⁶¹ e que incluiu conhecimentos de biologia, bioquímica, biofísica, ecologia, astronomia, meteorologia e geologia.

Tanto a classificação forte quanto a classificação fraca transportam relações de poder. Para Bernstein, há uma distinção entre poder e controle. O poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. Ele está ligado à classificação, pois diz respeito ao que é e ao que não é legítimo no currículo. O controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder. O controle está ligado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão. O enquadramento é um conceito usado por Bernstein para explicar como o conhecimento é transmitido, “enquadrado”, selecionado e adaptado para a relação de ensino-aprendizagem. No sistema triplo de mensagem, entendido por Bernstein como composto por currículo, pedagogia e avaliação, os conceitos de classificação e enquadramento são elementos fundamentais para a compreensão dos processos de seleção e formas de transmissão do conhecimento. O enquadramento ou “moldura” (*framing* ou *frame*)⁶² dizem respeito à forma como o conhecimento é transmitido (pedagogia) e recebido (avaliação), tal como exposto no trecho a seguir:

Frame refers to the form of the context in which knowledge is transmitted and received. Frame refers to the specific pedagogical relationship of teacher and taught. In the same way as classification does not refer to contents, so frame does not refer to the contents of pedagogy. Frame refers to the strength of the boundary between what may be transmitted and what may not be transmitted, in the pedagogical relationship. (...) frames may be examined at a number of levels and the strength can vary between the levels of selection, organization, pacing and timing of the knowledge transmitted in the pedagogical relationship (BERNSTEIN, 1971, p. 50).

Portanto, o enquadramento diz respeito ao controle das interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas,⁶³ à realização do discurso, e interfere na sequência e no

⁶¹ Na escola elementar francesa (o equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental no sistema educativo brasileiro), os alunos têm desde o terceiro ano (idade média de oito anos) contato com as disciplinas de ciências através de uma matéria chamada “questionar o mundo” que passa a se chamar “ciências e tecnologia” nas duas últimas séries desse nível (cf. Apêndice B).

⁶² O termo na língua inglesa *frame* quer dizer moldura, borda que envolve determinado elemento (quadro, janela, porta). *Frame* também é um trecho de um filme e um instantâneo de uma história em quadrinhos.

⁶³ As práticas pedagógicas não estão apenas nas escolas, mas também nas relações entre pais e filhos, médicos e pacientes, etc. Porém, estou dando ênfase ao processo de escolarização.

ritmo esperado para a aquisição de um determinado conhecimento. No caso da relação entre professor e aluno, por exemplo, quanto maior o controle, maior o enquadramento.

Os princípios de classificação estão relacionados com as regras de reconhecimento que discernem as características de um determinado contexto pedagógico e orientam os estudantes na compreensão daquilo que é esperado como sendo um comportamento ou discurso legítimo. Essas regras de reconhecimento são mais ou menos explícitas, dependendo do grau de classificação do currículo, por exemplo, no currículo tipo coleção, em que a classificação é forte, as regras de reconhecimento tendem a ser mais explícitas; no currículo tipo integrado, a classificação é fraca e as regras tendem a ser mais implícitas.⁶⁴ O enquadramento, por sua vez, está relacionado com as regras de realização: aquelas que dizem qual é o tipo de texto legítimo. Enquanto as regras de reconhecimento permitem ao estudante identificar que significados são relevantes, as regras de realização lhe permitem saber como utilizar esses significados para produzir um texto legítimo do ponto de vista da instituição escolar. É a partir da compreensão das regras de reconhecimento e das regras de realização que poderemos compreender a importância do conceito de código.

O código é um conjunto de regras implícitas, adquiridas tacitamente, que seleciona e integra significados socialmente relevantes e determina a forma de suas realizações. Ele faz a ligação entre as estruturas de classe de uma determinada sociedade, a consciência individual e as interações sociais no interior do sistema escolar. Nesse sentido, pode ser interpretado como uma gramática de classe, isto é, o modo como as pessoas de classes distintas aprendem como agir e distinguir significados em diferentes contextos. Bernstein distingue dois tipos de códigos: o código elaborado, em que os significados realizados pelas pessoas (o “texto” que elas produzem) são relativamente independentes do contexto local; e o código restrito, onde o “texto” produzido na interação social é fortemente dependente do contexto.

No livro *Recontextualização e transposição didática*, Miriam Soares Leite (2007) faz uma introdução às obras de Basil Bernstein e Yves Chevallard, que passou a ser uma referência nos estudos da área de currículo, por ter sido publicada em um momento em que os dois autores eram pouco traduzidos para a língua portuguesa, sendo, portanto, ainda pouco estudados no Brasil. Leite resume da seguinte maneira os conceitos de código elaborado e restrito tal qual formulados por Bernstein:

⁶⁴ Em sua dissertação de mestrado, Átila Ramalho Motta aplicou os conceitos de Basil Bernstein, criando quatro tipologias de discurso na análise de práticas pedagógicas de professores de sociologia do Paraná. Os resultados de sua pesquisa mostram que é possível uma prática pedagógica baseada em uma classificação fraca, mas com enquadramento forte; e vice-versa (MOTTA, 2012).

O primeiro [o código elaborado] tenderia a operar com uma gramática mais complexa e precisa, que se concretizaria na utilização de orações subordinadas, verbos na voz passiva, diversidade de adjetivos e advérbios; já o código restrito operaria com estruturas gramaticais mais simples, pouca utilização do recurso de subordinação das orações e frequente integração com recursos não verbais de expressão (LEITE, 2007, p.38-39).

A posição ocupada pelo indivíduo ou grupo na divisão social do trabalho tende a determinar o tipo de código aprendido. Quanto mais simples a divisão social do trabalho e quanto mais específica e local a relação entre o indivíduo e sua base material, maior será a probabilidade de predominância do código restrito. Em suas pesquisas, Bernstein percebeu que o código restrito é muito comum em crianças da classe operária. Ao chamar a atenção para a distância entre o código elaborado suposto pela escola e o código restrito das crianças de classe operária, ele queria atentar para uma das origens do seu fracasso escolar.

De acordo com Miriam Soares Leite, a discussão que o autor apresenta sobre os tipos de código gerou bastante polêmica, sendo associada, inicialmente, às teorias do déficit linguístico – que associa o fracasso escolar dos alunos das classes populares a uma linguagem deficiente, inadequada ao pensamento lógico aprendido na escola. Porém, ela observa que, apesar de alguns pontos semelhantes, há diferenças fundamentais entre a perspectiva teórica de Bernstein e as teorias do déficit linguístico:

Bernstein explicita não pretender hierarquizar esses códigos: onde a educação compensatória percebia a deficiência, sua teoria apontava para a diferença, que poderia ser interpretada como um tipo de falta, apenas devido à estrutura social vigente, determinante da constituição de escolas voltadas para os grupos sociais de maior poder (LEITE, 2007, p.39).

Dependendo da maior ou menor classificação do currículo e do maior ou menor enquadramento da pedagogia, uma ou outra modalidade de código vai prevalecer. Bernstein demonstra isto ao discutir dois tipos opostos de pedagogia: visível e invisível.

Uma pedagogia é considerada visível quando as relações hierárquicas entre estudantes e professores, bem como as regras de organização – relacionadas com a sequência e o ritmo do ensino-aprendizagem – são explícitas e conhecidas pelos estudantes. Uma pedagogia é considerada invisível quando as relações hierárquicas entre estudantes e professores, bem como as regras de organização são implícitas e desconhecidas pelos estudantes.

Nas pedagogias invisíveis, aparentemente a criança regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais e os critérios para a avaliação da pedagogia são múltiplos e difusos, não sendo facilmente medidos, pois há uma redução da ênfase sobre a transmissão e a

aquisição de habilidades específicas. Dois aspectos da criança têm alta visibilidade para o professor:

(...) o primeiro surge de uma inferência que o professor faz do *estágio de desenvolvimento* da criança a partir do seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de *prontidão*. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é conceitualizado pelo professor como *atividade*. A criança deve estar ocupada, fazendo coisas (BERNSTEIN, 1984, p.26).

Analisando o sistema de ensino na Inglaterra, Bernstein percebeu que as pedagogias invisíveis estavam muito presentes nas escolas pré-primárias e primárias e tinham como grandes defensores segmentos da nova classe média, ligada ao campo de controle simbólico. As pedagogias visíveis estavam ligadas à classe média tradicional, advinda do campo da produção econômica, e eram hegemônicas no ensino secundário.

Na medida em que os segmentos ligados à produção econômica estão mais preocupados com a propriedade física, a educação em si representa um papel relativamente menos importante na promoção do acesso e da reprodução de uma posição de classe. No caso da nova classe média (reguladores, reparadores, difusores, formadores, executores), a propriedade de habilidades simbólicas (que têm aumentado desde a segunda metade do século XX) tornadas disponíveis pelo sistema educacional é primordial.

Pelo fato de os exames de acesso às universidades serem baseados em uma pedagogia visível, conforme a criança avança em sua escolarização, a nova classe média tende a substituir a pedagogia invisível pela visível:

O sistema de exames públicos é baseado em uma forma de pedagogia visível, operada através de forte classificação e formalização relativamente forte. É essa a pedagogia que gera a propriedade simbólica, os meios pelos quais a posição de classe é reproduzida. Se o acesso a uma pedagogia visível é muito retardado, o sucesso nos exames poderá estar em perigo (BERNSTEIN, 1984, p.31).

As pedagogias diferenciam-se em termos de tempo, espaço e controle social. No que diz respeito ao tempo, a pedagogia visível possui uma sequência explícita de regras que pressupõem uma rígida progressão temporal da transmissão. A programação de estudos regula a progressão da matéria no tempo e o currículo regula a relação entre as matérias. As regras sequenciais explícitas definem os estágios futuros esperados da consciência e do comportamento da criança. Já a pedagogia invisível tem regras sequenciais implícitas e o

progresso da transmissão do conhecimento é baseado em teorias do desenvolvimento interno da criança. Somente o transmissor sabe o princípio e as regras sequenciais.⁶⁵

No que diz respeito ao espaço, a pedagogia visível requer apenas um espaço fixo muito pequeno, com mesas, cadeiras e livros, ou seja, sua estrutura material é barata. Na pedagogia invisível, sua base material é de superfície muito mais ampla e cara. Para que ela se efetive são necessários extensas folhas de papel, blocos, equipamentos ligados à tecnologia, etc.

No que diz respeito ao controle social, como na pedagogia visível a hierarquia é explícita e o poder mantém limites rígidos e o isolamento das coisas, uma infração do princípio de classificação é imediatamente visível: algo está fora do lugar (podendo ser uma comunicação, um ato, uma pessoa ou um objeto). Onde a pedagogia é invisível, a hierarquia está implícita, e o espaço e o tempo são fracamente classificados. Assim, sua estrutura social não cria, em suas disposições simbólicas, limites muito claros e rígidos de controle. O controle social está assentado no processo de comunicação interpessoal.

Os conceitos de classificação e enquadramento relacionam-se com os dois tipos de pedagogia definidos por Bernstein. Ou seja, quanto mais forte a classificação e o enquadramento, mais explícitas são as regras de transmissão e avaliação do conhecimento, portanto, a pedagogia é visível e um exemplo de sua aplicação são as teorias de desempenho. E quanto mais fraca a classificação e o enquadramento, menos explícitas são as regras, configurando o que o autor chama de pedagogia invisível e que pode ser encontrada nas teorias de competência. Desenvolverei mais sobre os conceitos de desempenho e competência no tópico a seguir, mas antes cabe concluir reafirmando que os livros didáticos são materiais privilegiados para se observar o processo de recontextualização pedagógica da ciência de referência para conhecimento escolar, pois possibilitam a identificação das formas de classificação e enquadramento da transmissão de saberes e a respectiva associação com os modelos de pedagogia visível ou invisível ou com os tipos de currículo integrado ou de tipo coleção.

2.3 As noções de desempenho e competência no ensino médio de sociologia/ciências sociais

⁶⁵ As pedagogias invisíveis são baseadas em um conceito de tempo de *classe média* porque pressupõem uma longa vida educacional. “Se todas as crianças deixassem a escola aos quatorze anos, não haveria pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 1984, p.31).

O conceito de desempenho coloca ênfase na produção do aluno, em um texto específico que ele deve elaborar e nas habilidades especializadas e necessárias para a produção desse texto ou produto específico. As escolas tradicionais baseavam-se e ainda se baseiam nos modelos de desempenho, marcados por forte classificação entre disciplinas (currículo de tipo coleção), forte enquadramento e regras de avaliação explícitas e visíveis. Devido às avaliações terminais do nível secundário da escolarização formal, por meio das quais são conferidos certificados que possibilitam a continuidade dos estudos no nível superior ou que habilitam ao exercício de uma profissão, os modelos de desempenho são mais difundidos e hegemônicos nesse nível de ensino, mesmo em escolas que adotam os modelos de competência nos níveis anteriores. Segundo Bernstein:

Os modos de desempenho eram ligados e legitimados pelas escolas de currículo tradicional, mais seletivas, e sua organização discursiva, códigos das disciplinas singulares e códigos de coleção (BERNSTEIN, 2003, p.96).

O conceito de competência nasce fora da pedagogia e é recontextualizado. Do modo como esse conceito aparece na linguística de Chomsky, na psicologia de Piaget, na antropologia social de Lévi-Strauss, na sociologia de Garfinkle e na sociolinguística de Dell Hymes, ele refere-se a certa capacidade dos seres humanos para fazer parte do mundo e construí-lo. “As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas” (BERNSTEIN, 2003, p.77). Os procedimentos que definem uma determinada competência podem ser considerados sociais, pois não foram legados por qualquer cultura específica. As competências também foram uma terminologia utilizada na esfera do trabalho em sua interface com a educação e a respeito delas produziu-se vasta bibliografia no campo das pesquisas sobre educação e trabalho, bem como sobre educação profissional (ver RAMOS, 2006).

Os conceitos de competência e habilidade aplicados à educação fizeram parte da agenda das reformas dos sistemas educativos a partir do final da década de 1970, especialmente na Inglaterra, onde, com o regime de políticas neoliberais de Margaret Thatcher, o campo de recontextualização pedagógica perdeu sua autonomia em relação ao Estado e ao campo de recontextualização oficial. Houve um deslocamento para os modelos de competência, segundo os quais, ao final da escolarização formal, os alunos deveriam ser preparados para a vida e/ou para o trabalho. Isso tem a ver com o novo período do capitalismo

em que as atividades, tarefas ou áreas de trabalho estão em constante mutação (com possibilidade de desaparecimento ou substituição), como diz Basil Bernstein:

Nessas circunstâncias, considera-se absolutamente necessário o desenvolvimento de uma nova habilidade vital: “capacitação”, a habilidade de lucrar com a continuidade das reformas pedagógicas e, assim, enfrentar as novas exigências de “trabalho” e de “vida”. Essas reformas pedagógicas serão baseadas na aquisição de modos genéricos, dos quais se espera que concretizem todo o seu potencial de flexibilidade e transferência, não se limitando apenas a desempenhos específicos. Assim, os modos genéricos são totalmente estruturados no conceito de “capacitação” (BERNSTEIN, 2003, p. 99).

No ensino de sociologia no Brasil, os modelos de competência e de desempenho se combinam e são frequentemente usados ao mesmo tempo, no mesmo texto curricular, como, por exemplo, nas recentes propostas curriculares do estado do Rio de Janeiro. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) publicou três programas curriculares para o ensino de sociologia nos anos de 2010, 2011 e 2012,⁶⁶ todos utilizando a terminologia de habilidades e competências na organização de conteúdos bimestrais por cada série do ensino médio. Na apresentação à proposta curricular de 2010 da SEEDUC-RJ consta a seguinte justificativa para a sua opção pela descrição de habilidades e competências:

Essa opção deu-se não só por estarem nas matrizes referenciais de avaliações de larga escala e na documentação da Reorientação Curricular original, mas principalmente por representarem formas pelas quais os conteúdos e temas adquirem maior concretude, indicando ações resultantes do processo de ensino-aprendizagem, o que pode facilitar sua aplicação. (...) Assim, a organização curricular dá-se a partir de temas, que são trabalhados a partir das competências e habilidades listadas na tabela abaixo. Recomenda-se o trabalho interdisciplinar, aproveitando as interfaces com outras áreas de estudo na escola (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5-6)

Ou seja, a proposta de 2010 tem uma visão instrumental das habilidades e competências, além de indicar a escolha desse modelo devido ao seu uso nos sistemas de avaliação em larga escala, tais como a Prova Brasil⁶⁷ e os sistemas de avaliação da educação

⁶⁶ Atualmente, o currículo em vigor é o de 2012. A proposta de 2010 foi elaborada com base no document intitulado “Reorientação Curricular” de 2006 que por sua vez estava organizada em cinco eixos temáticos.

⁶⁷ A Prova Brasil é uma avaliação censitária envolvendo alunos das últimas séries do primeiro e do segundo ciclos do ensino fundamental das escolas públicas de todas as redes do território nacional. A Prova Brasil é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e integra o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

básica (SAEB) e do estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Entretanto, o texto curricular define que “o aluno deverá desenvolver” tanto capacidades atitudinais⁶⁸ quanto demonstrar o domínio de conteúdos das ciências sociais.⁶⁹

A SEEDUC-RJ lança no ano seguinte uma nova proposta para o ensino de sociologia, chamada de “currículo mínimo”, que também define habilidades e competências a serem alcançados em cada série/bimestre, também justifica essa opção com base no argumento de que esse modelo está presente nos sistemas avaliativos da educação brasileira e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. Porém, diferentemente da proposta de 2010, esse currículo estabelece também conceitos-chaves e temas norteadores para cada bimestre/série, ficando ainda mais notável a mistura entre os modelos de desempenho e competências. As habilidades e competências são elencadas na forma de verbos no infinitivo que estabelecem as ações a serem desempenhadas e/ou alcançadas pelos alunos;⁷⁰ enquanto os conceitos-chaves e os temas norteadores são listas de termos, categorias e expressões das ciências sociais.⁷¹ O texto curricular ainda enfatiza a opção pela não seleção de teorias ou autores, para “garantir a autonomia das escolas e de suas equipes” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 5). Em 2012, nova edição do currículo mínimo é lançada, restringindo os quadros de organização dos conteúdos por bimestre e por série à definição das habilidades e competências. Ou seja, para atender às críticas de redução do tamanho do currículo de 2011, a Secretaria o reformula, excluindo os conceitos-chaves e temas norteadores.

Esses três currículos aqui citados foram elaborados por agentes dos campos de recontextualização oficial e pedagógica, articulando os dois modelos de pedagogia – de desempenho e de competências – que receberam significados difusos. Uma proposta curricular pode ser organizada por competências a serem desenvolvidas pelos alunos, ou seja,

⁶⁸ No 4º bimestre da 1ª série do ensino médio, a proposta curricular de 2010 da SEEDUC-RJ estabelece que o aluno deverá: “Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias, raças (negra, indígena, branca) e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético que pode incentivar a tolerância, mas que em alguns casos pode gerar conflitos” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7).

⁶⁹ No 2º bimestre da 3ª série do ensino médio, o currículo de 2010 define que o aluno deverá: “Relacionar o conceito de trabalho ao conceito de alienação” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9).

⁷⁰ “Desnaturalizar as visões de mundo através da observação de diferentes culturas e formas de construção da identidade coletiva”, habilidade a ser alcançada no 2º Bimestre da 1ª série do ensino médio (RIO DE JANEIRO, 2011, p.8); “Refletir sobre as consequências das transformações no padrão de acumulação capitalista e seus reflexos nas relações de trabalho”, habilidade a ser alcançada no 4º Bimestre da 2ª série do ensino médio (RIO DE JANEIRO, 2011, p.11).

⁷¹ No 1º Bimestre da 1ª série alguns dos conceitos-chaves elencados são: “Modernidade; ciência; ciência social; objetividade; subjetividade; senso comum; fato social e ação social; sociabilidade; interação social; sociedade; socialização; instituições sociais” (idem, p.8). Para o mesmo bimestre são listados seis temas norteadores, dentre os quais: “O surgimento da Sociologia, Conhecimento Científico, A relação indivíduo-sociedade; O processo de socialização; A Sociologia no Brasil” (idem, p.8).

uma classificação fraca do discurso científico, mas com um enquadramento forte, designando os desempenhos a serem alcançados e conferidos por meio das avaliações.

Na França, o programa curricular para a disciplina ciências econômicas e sociais reflete os embates entre os dois modelos, sendo o currículo de 2001 orientado pelo modelo de competência, no qual a classificação entre os saberes que compõem a disciplina escolar é fraca; e o programa de 2010 orientado pelo modelo de desempenho no qual os critérios de avaliação são explícitos e específicos, baseados em uma classificação forte das disciplinas de referência (economia, sociologia e sociologia política). Essa ideia e suas consequências para o ensino será desenvolvida nos tópicos a seguir. O quadro abaixo sintetiza os modelos de competência e de desempenho, relacionando-os com as categorias estipuladas por Basil Bernstein.

Quadro 3: Síntese das definições bernsteinianas de modelos de competência e de desempenho, por categorias.

Categorias	Modelos de competência (pedagogias invisíveis)	Modelos de desempenho (pedagogias visíveis)
Discurso	Classificação é fraca Regras são implícitas “O discurso pedagógico emerge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências, uma base de grupo em que os adquirentes ⁷² aparentemente têm controle significador sobre a seleção, sequência e ritmo” (BERNSTEIN, 2003, p.82).	Classificação é forte Regras são explícitas “O discurso pedagógico aqui provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos que são nitidamente marcados com respeito à forma e função” (BERNSTEIN, 2003, p.82).
Espaço	Falta de limites regulatórios restringindo acesso e movimentação Classificação fraca	Limites explícitos e bem demarcados Classificação forte
Tempo	Ênfase no presente Sequenciamento fraco e implícito das atividades	Sequenciamento forte
Avaliação	Critérios implícitos e difusos	Critérios explícitos e específicos Ênfase na ausência, no erro, no que faltou
Controle	Personalizado	Controle posicional que legitima

⁷² Adquirente é o termo usado na tradução do texto de Basil Bernstein publicada na revista Cadernos de Pesquisa com o título: “A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização”, com o sentido de aquele que adquire o conhecimento, ou seja, aquele que na situação de ensino aprendizagem na educação formal é chamado de aluno, termo pelo qual fiz a opção de usar no meu texto.

	Pode haver modos posicional e imperativo de controle, mas são modos menos privilegiados	enquadramentos e classificações Regulação disciplinadora Qualquer desvio é altamente visível
Texto pedagógico	Revelador do desenvolvimento da competência “teoria da leitura” – (cf. BERNSTEIN, 2003, p.84).	O texto é o desempenho expresso em notas (mensuração) Teoria diagnóstica
Autonomia	Nível de autonomia relativamente amplo Livros didáticos costumam ser menos usados, pois predeterminam a ação Professores elaboram material didático próprio (cf. BERNSTEIN, 2003, p.85).	Distintos níveis de autonomia entre as modalidades de modelos de desempenho Bernstein define duas modalidades: introvertidas e extrovertidas Nas extrovertidas, nível de autonomia é menor
Economia	Custos mais elevados do que nos modelos de desempenho, tanto na formação de professores quanto na transmissão de conhecimentos (escolas, salas de aula)	Custos menores tanto na formação de professores quanto na transmissão de conhecimentos (escolas, salas de aula)

Fonte: Elaboração própria a partir de Basil Bernstein (2003).

As pedagogias invisíveis estão representadas pelos modelos de competência e os modelos de desempenho exemplificam as pedagogias visíveis. Os conceitos apresentados nesse tópico são importantes para compreender a questão central desta tese, que versa sobre os processos de recontextualização pedagógica das ciências sociais para um conhecimento escolar específico em cada contexto nacional. Assim, os conceitos apresentados nesse tópico – tipos de currículo, de pedagogia, classificação, enquadramento e códigos – foram selecionados por entender que, no âmbito da teoria bernsteiniana, seriam os essenciais para a compreensão do argumento central aqui mobilizado.

2.4 Sistema educativo brasileiro, programas, avaliações e a sociologia

O sistema educativo brasileiro compreende a educação básica e o ensino superior. A educação básica é obrigatória dos quatro aos 17 anos, organizada nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Até 2013, a obrigatoriedade da escolarização formal no Brasil começava aos seis anos de idade; com a Lei 12.796, de 2013, passou a incluir a pré-escola (quatro e cinco anos) como obrigatória. Com essa recente mudança, a

legislação brasileira passou a exigir 14 anos de escolaridade de sua população, um número superior à maioria dos países ocidentais.⁷³

Com duração mínima de três anos, o ensino médio é a etapa final da educação básica, sendo oferecido nas modalidades: regular, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional técnica e tecnológica (BRASIL, 1996). Com a promulgação da Lei 11.684/2008, a sociologia passou a ser uma disciplina escolar obrigatória nas grades curriculares das três modalidades de nível médio, sendo exigida nas três séries da modalidade regular. Além da sociologia, outras doze disciplinas compunham o currículo do ensino médio:⁷⁴ língua portuguesa, matemática, biologia, física, química, filosofia, inglês, geografia, história, educação física, educação artística e literatura são (eram) as matérias oferecidas na grade curricular semanal. A lei máxima da educação básica brasileira, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), não estipulava carga horária por disciplinas, cabendo aos estados ou instituições escolares estipular o espaço de cada matéria, obedecendo à carga horária anual mínima de 800 horas e 200 dias letivos ao ano.

Antes da obrigatoriedade do ensino de sociologia, as diretrizes curriculares para o ensino da sociologia já haviam sido indicadas em três documentos nacionais publicados entre 1999 e 2006, bem como nas diretrizes curriculares estaduais de todas as unidades da federação.⁷⁵ A educação básica brasileira tem suas diretrizes estabelecidas pela LDB de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, pelo PCN+, de 2002; e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. No âmbito nacional, apenas os PCN+ sugeriram eixos temáticos por bimestres para o ensino de sociologia. As OCEM publicadas posteriormente não estabeleceram um currículo nacional e tal opção foi explicitada por seus autores – tanto no texto curricular quanto em artigos –, em defesa da preeminência de decisões regionais antes da imposição nacional (BRASIL, 2006; GOMES, 2007 e MORAES, 2007). Para os autores das OCEM, o movimento não deveria ser “de cima para baixo”, pelo contrário, a seleção e a ordenação de conteúdos para o ensino de

⁷³ A escolaridade obrigatória na Finlândia é de dez anos (dos sete aos dezesseis anos de idade); na França é de onze anos (seis aos dezesseis); nos Estados Unidos é de doze anos (seis aos dezessete); e na Inglaterra é de doze anos (cinco aos dezesseis).

⁷⁴ A reforma do ensino médio tramitando no senado pretende modificar esse quadro. Segundo a proposta da medida provisória (MP) 746, aprovada com algumas modificações pela câmara de deputados, as treze disciplinas permaneceriam apenas no 1º ano do ensino médio, ao final do qual, o aluno deverá optar por um itinerário formativo dentre cinco opções possíveis: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Após a escolha do itinerário formativo, cada série teria (ou terá) apenas cinco disciplinas, sendo língua portuguesa, inglês e matemática as únicas obrigatórias para todas as opções.

⁷⁵ Ver dissertação de mestrado de Gustavo Cravo (2014). No Capítulo 3 trato da reinserção gradual da sociologia através dos currículos estaduais.

sociologia deveria partir da realidade escolar de cada estado da federação, para, depois, culminar num consenso nacional com a elaboração de um currículo de sociologia para todo o país.

No Brasil, o ciclo final da Educação Básica passou a chamar-se ensino médio desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996). Antes disso, já foi chamado de segundo grau ou ensino secundário. Desde a LDB, o ensino profissionalizante passou a ser integrado à formação geral, ou seja, os alunos matriculados nessa modalidade cursam também as disciplinas do núcleo comum do ensino médio regular, contudo, não há padronização de carga horária e múltiplas são as formas de inserção da sociologia na formação profissionalizante – cursos de duração semestral, anual ou em mais de um semestre/ano. Em 2011, mais uma “novidade” na modalidade profissionalizante: a criação do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), cujas ações promoveram a federalização das escolas técnicas existentes; a criação de novas escolas com ensino médio profissionalizante, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*; a concessão de bolsa auxílio para alunos trabalhadores; e incentivos à qualificação profissional. Panorama semelhante observa-se na educação de jovens e adultos (EJA) quanto à presença da sociologia: não há consenso ou padronização em âmbito nacional. Em alguns estados, a sociologia é oferecida em um semestre, em outros ela nem consta da grade horária de todo o curso, que costuma ter duração de três semestres. Quando presente, a disciplina é ministrada por meio de apostilas ou outros métodos/recursos pedagógicos, pois não integra os conteúdos dos livros didáticos para essa modalidade de ensino, como ficou explícito no edital do PNLD-EJA, que não a incluiu como componente curricular.

A sociologia é obrigatória, para a rede pública e privada, nas três séries do ensino médio regular brasileiro, – modalidade que congrega a grande maioria das matrículas. Apesar de ainda não ter os dados do Pronatec, o Censo Escolar do INEP divulga anualmente o número de matriculados no Ensino Médio Regular e no EJA – Ensino Médio, que somavam, em 2012, 8.116.619 de alunos, dos quais 88% cursavam a formação geral. Apesar de definir a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries da modalidade, a Lei n^o 11.684 de 2008 não estipula carga horária mínima em cada série. Existem diversos estudos estaduais e locais sobre as condições de ensino da sociologia, mas ainda falta um panorama nacional da disciplina (ver: SANTOS, 2002; LENNERT, 2009; PEREIRA, 2009 e 2011; GOMES et al., 2011). Por esses estudos regionais, identifica-se que a sociologia costuma ser lecionada em um ou dois tempos semanais, ou seja, entre 50 e 100 minutos, em cada série.

Quanto ao currículo brasileiro para o ensino da sociologia escolar, é importante frisar que, não obstante a existência de diretrizes nacionais, há uma pluralidade de programas curriculares estaduais, frequentemente reformulados e alterados. As orientações nacionais anteriormente citadas – OCEM 2006, PCNEM 1999 e PCN+ 2002 – têm um caráter muito mais de sugestão do que força de lei. Uma diferença importante de ser destacada consiste na concepção pedagógica dos currículos no Brasil e na França. Na França, o currículo de ciências econômicas e sociais está centrado no modelo de desempenho, estipulando um sequenciamento explícito dos saberes a serem adquiridos em cada série da escola. No Brasil, desde a LDB de 1996, o currículo da educação básica está organizado por competências, visando uma abordagem interdisciplinar. Com isso, as disciplinas passaram a compor três grandes áreas do conhecimento, da seguinte maneira: 1. Linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, arte e educação física); 2. Ciências Humanas e suas tecnologias (história, geografia, sociologia e filosofia); 3. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (biologia, física, matemática e química).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, a organização do conhecimento em áreas tinha o intuito de retirar a conotação exclusivamente disciplinar do ensino médio e introduzir a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos cognitivos e formativos. Os fundamentos pedagógicos do ensino passaram a ser a abordagem por competências e habilidades associadas aos conhecimentos sistemáticos mobilizados pelas áreas e disciplinas escolares. A ideia de conteúdos programáticos mínimos era abandonada,⁷⁶ passando-se a falar em eixos temáticos, temas e conceitos estruturadores. Essa nova linguagem fica explícita na segunda versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, publicada em 2002 e conhecida pela sigla PCN+, como destacado no trecho a seguir:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava **transmitir conhecimentos disciplinares** padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja **promover competências gerais**, que articulam conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002, p.12 – grifos meus).

⁷⁶ Pelo menos nacionalmente, pois alguns estados continuaram a publicar “currículos mínimos”, como foi e é o caso da secretaria de educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

A proposta de interdisciplinaridade fica explícita no instrumento construído para a avaliação das competências dos alunos ao final de todo o processo de escolarização básica: o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. As competências cognitivas avaliadas pelo exame são: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas. A essa lista aliam-se as competências formativas e a transversalidade centrada no aprendizado dos “quatro pilares” da educação:⁷⁷ aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. O ensino médio brasileiro almeja que os alunos concluintes estejam aptos para o pleno exercício da cidadania, para a vida produtiva, para o mundo do trabalho, para produzir e participar da cultura.

Portanto, a perspectiva da transversalidade implica em desafios epistemológicos tanto no Brasil quanto na França. No Brasil, os professores de sociologia da escola média são formados em cursos superiores de ciências sociais, onde predominam os conhecimentos de antropologia, sociologia e ciência política. Na França, a disciplina ciências econômicas e sociais reúne disciplinas que são epistemologicamente separadas no nível universitário (VITALE, 2006) e há um forte predomínio da economia, inclusive sendo esta formação da maioria dos professores que lecionam nos liceus (CHATEL, 1990; BEITONE, 2004).

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), a disciplina escolar sociologia deve contemplar também o ensino de antropologia e de ciência política, ou seja, representando o que se convencionou chamar de ciências sociais no Brasil. Essa compreensão da configuração epistemológica da sociologia escolar também ficou explícita no edital do PNLD 2012 (BRASIL, 2009, p.27).⁷⁸ Além da menção a essas três áreas de conhecimento, os PCNEM⁷⁹ ampliam os campos a serem contemplados na área de ciências humanas, indicando a referência à economia, ao direito e à psicologia como importantes de serem considerados explícita ou implicitamente. O longo trecho a seguir, extraído da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, detalha essa concepção alargada de ciências humanas:

⁷⁷ Os quatro pilares da educação são conceitos fundamentados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Todos eles são citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, assim como livro organizado por Delors chamado “Educação: um tesouro a descobrir”. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

⁷⁸ De acordo com o edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnld 2012 – ensino médio: “A disciplina Sociologia representa um conjunto de conhecimentos que se convencionou denominar Ciências Sociais. Por isso, contempla conteúdos da Antropologia Cultural, da Ciência Política e da Sociologia. Parte-se, com efeito, do pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são indissociáveis e, enquanto tal, devem ser abordados em sala de aula” (BRASIL, 2009, p.27).

⁷⁹ Lembrando que os documentos curriculares acima citados coexistem, ou seja, o mais recente não invalida o mais antigo.

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”. Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito. E não se deve esquecer também que a contextualização na Matemática poderá envolver conhecimentos de Economia, como o cálculo de juros aplicados a transações financeiras (BRASIL, 1999, p.4).

Com isso quero dizer que muitas são as demandas que recaem sobre o ensino da sociologia, expressas também, consequentemente, na sua produção didática em livro. Os textos curriculares do campo da recontextualização oficial (orientações, parâmetros, editais e guias do PNLD produzidos sob o aval do ministério da educação) apresentam uma ampla gama de conteúdos, competências e habilidades a serem apropriadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem da sociologia. Como mostrarei nos capítulos finais desta tese, essas demandas estão presentes nos livros didáticos analisados, mas esses mesmos livros também influenciaram os textos curriculares oficiais, como é possível observar que dentre as nove referências bibliográficas dos PCN+, três são livros didáticos de sociologia, a saber, as obras de Cristina Costa, Pérsio Santos de Oliveira e Nelson Tomazi (BRASIL, 2002, p.98).

As competências específicas da sociologia elencadas nas duas versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999 e 2002) apresentam-se divididas em três campos: 1. Representação e comunicação; 2. Investigação e compreensão; 3. Contextualização sociocultural (BRASIL, 1999, p.43 e BRASIL, 2002, p. 89-91).

Para cada campo são elencadas pelo menos duas competências, em um total de sete, exigindo o domínio de habilidades tão diversas quanto: identificar as principais questões metodológicas e conceituais da sociologia enquanto ciência, “amparadas nos vários paradigmas teóricos” e diferenciando-os do senso comum; “produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas”, ampliar a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”; “construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do *marketing*, como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor”; “compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade”; “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” (BRASIL, 2002, p. 89-91).

A leitura do longo parágrafo acima confere a dimensão da quantidade de desafios a serem alcançados pelo ensino da sociologia, atribuídos por apenas um dos textos curriculares oficiais, os Parâmetros. Pretende-se que a disciplina seja capaz de propiciar a aquisição de saberes específicos da sua área de conhecimento (como, por exemplo, as transformações no mundo do trabalho, a cientificidade da abordagem sociológica, as questões relativas à indústria cultural e aos meios de comunicação de massa, etc.), bem como o domínio de certas atitudes (respeito à diversidade, valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais, etc.). Como se isso já não exigisse um esforço de recontextualização significativo, os parâmetros ainda elencam competências de alto nível de complexidade, como a produção de “novos discursos” a partir das referências sociológicas e a construção da “identidade social e política” com a capacidade de atuar em prol da efetivação da “reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão”. Desafios que, no mínimo, contemplariam toda a escola e o processo de escolarização formal, não cabendo a apenas uma disciplina tamanha tarefa de realização da democracia.

A essa lista de competências somam-se as habilidades, as competências e os objetos de conhecimento⁸⁰ elencados na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio

⁸⁰ Objetos de conhecimento, competências e habilidades são termos usados na matriz de referência do Enem. Ao final do documento, em um anexo, são listados os objetos de conhecimento por cada área e

(Enem) para a área de ciências humanas e suas tecnologias. O documento define os conteúdos da principal prova de acesso ao ensino superior e que também avalia a qualidade do nível médio da escola brasileira. Organizado em cinco eixos cognitivos⁸¹ comuns a todas as áreas de conhecimento, o Enem estipula competências específicas para cada área. No caso das ciências humanas, são trinta habilidades distribuídas em seis competências e contemplando objetos de conhecimento que abrangem conteúdos de geografia, história, sociologia, filosofia e de conhecimentos gerais.⁸² A leitura atenta do documento revela a ausência de elementos que possam ser associados ao modelo de desempenho, ou seja, a matriz do Enem baseia-se amplamente no modelo de competências, estabelecendo descritores em termos das ações cognitivas consideradas como válidas para esse exame, sem fazer correlações diretas entre os conteúdos de cada área disciplinar (ou objetos do conhecimento, termo usado pela matriz) e as competências e habilidades. A classificação entre as áreas de conhecimento das ciências humanas é fraca, privilegiando a concepção de um currículo integrado, em que o enquadramento é fraco. Cabe ao aluno que se submete à prova exercitar determinadas habilidades, como por exemplo: identificar “os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações”, relacionar “cidadania e democracia na organização das sociedades” e comparar “pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura” (BRASIL, s/d, p. 11-13).

Com isso pretendi mostrar o lugar da sociologia no sistema educativo brasileiro atual, de acordo com os principais documentos curriculares nacionais em vigor e na mais importante avaliação do nível médio de ensino.

2.5 Sistema educativo francês, programas, avaliações e as ciências econômicas e sociais

Na França, a escolarização formal obrigatória encontra-se organizada em três níveis: escola elementar (cinco séries), colégio (quatro séries) e liceu (três). A instrução escolar é obrigatória dos seis aos 16 anos de idade.⁸³ O conhecimento sociológico está presente, desde o final da década de 1960, na disciplina ciências econômicas e sociais, cuja oferta ocorre no

no caso das ciências humanas compreendem conteúdos da história, geografia, sociologia e filosofia.

⁸¹ Os cinco eixos cognitivos presentes na matriz de referência do Enem são: domínio de linguagem, compreensão de fenômenos, resolver situação problema, construir argumentos e elaborar propostas.

⁸² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>, acesso em 26 de dezembro de 2016.

⁸³ Fonte: <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>, acesso em 26 de dezembro de 2016.

último nível do sistema educativo, o liceu, mas não de forma obrigatória nem em todas as séries. No ano de 2010 ocorreu uma reforma educacional que criou novas nomenclaturas para as séries e redistribuiu a carga horária.

Substituindo o antigo ensino secundário, o “novo liceu” francês encontra-se atualmente dividido em três modalidades: geral, tecnológica e profissional.⁸⁴ No primeiro ano dos estudos, intitulado classe de *seconde* (equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro), os alunos das modalidades geral e tecnológica têm uma formação comum. Nesta série, integrando o chamado ciclo de determinação, as ciências econômicas e sociais compõem o elenco de disciplinas do que é chamado de ensino de exploração. Os alunos podem optar por cursar a disciplina ciências econômicas e sociais (CES) ou a disciplina economia e gestão; entretanto, a maioria dos liceus só oferece a opção das CES, uma vez que ela já conta com corpo docente nos liceus. Segundo Elisabeth Chatel, 85% dos alunos “escolhem” as ciências econômicas e sociais como disciplina optativa no primeiro ano do liceu, informação corroborada por Erwan Le Nader, então vice-presidente da APSES, ambos em depoimentos concedidos em entrevista.⁸⁵

Ao final do primeiro ano de estudos no liceu geral, os alunos devem optar entre três seções: científica, literária e econômica e social. As duas últimas séries do liceu compõem o que é chamado de ciclo de determinação e, na seção econômica e social, a disciplina ciências econômicas e sociais é obrigatória para todos os alunos, sendo oferecida com elevada carga horária e centralidade na grade curricular. Nas demais seções, científica e literária, a disciplina CES não é oferecida nem como optativa.

Para lecionar a disciplina ciências econômicas e sociais no ensino médio francês, é preciso obter o certificado de aptidão do professorado do segundo grau, mais conhecido pela sigla CAPES (*Certificat d’Aptitude au Professorat du Second Degré*) ou obter o certificado de *Agrégation* em ciências econômicas e sociais. Ambos os títulos são também uma modalidade de ensino e o requisito para cursá-los e se submeter às provas é ser portador de qualquer diploma de *licence*, i.e., possuir um certificado de curso pós-secundário com duração mínima de três anos (equivalente aos cursos brasileiros de graduação).

⁸⁴ Informações disponíveis na página virtual do *Ministère de l’Éducation National*: www.education.gouv.fr acesso em 28/junho/2012.

⁸⁵ Em maio de 2014, quando o entrevistei, Erwan Le Nader era vice-presidente da Associação de professores de CES, em 2016 ele passou a ocupar a presidência dessa associação na gestão eleita em assembleia realizada no mês de julho.

O concurso do CAPES existe para cada uma das diferentes disciplinas do liceu ou antigo ensino secundário. Para os candidatos que ambicionam ser professores de ciências econômicas e sociais, o exame é composto por duas etapas, compreendendo provas escritas e orais. A primeira etapa chama-se exame de admissibilidade, na qual os candidatos devem fazer dois tipos de prova: uma composição (compreende uma dissertação e uma questão discursiva) e uma produção de uma sequência pedagógica com base nos documentos disponibilizados pela banca (chama-se *dossier sur documents*). A segunda etapa chama-se exame de admissão, sendo também composta por duas provas, mas dessa vez são provas orais seguidas de uma entrevista com a banca.

Estudos da década de 1990 apontam que cerca de 70% dos aprovados nesse concurso tinham diploma de economia ou de institutos de estudos políticos (CHATEL, 1990). Dados atuais da associação de professores dessa disciplina para o ensino médio francês mostram que o número de diplomados em sociologia cresceu na última década, mas sem tirar a hegemonia dos economistas. Isto é, na França a disciplina escolar exige a combinação de saberes epistemologicamente separados no ensino superior, situação que não é incomum na realidade do ensino médio daquele país, onde várias disciplinas combinam mais de um saber, tais como: história-geografia, física-química e ciências da vida e da terra. Na França são oferecidos cursos de graduação em sociologia, antropologia, etnologia, ciência política e ciências econômicas, não havendo, portanto, nada parecido com os cursos de ciências sociais ofertados no ensino superior brasileiro.

Abaixo, o Quadro 4 lista as onze disciplinas oferecidas no primeiro ano das modalidades geral e tecnológica do liceu francês, após a reforma de 2010. O quadro destaca a disciplina ciências econômicas e sociais e sua carga horária semanal de 1h30. De acordo com o programa ministerial, a disciplina CES tem o objetivo de, nessa série (equivalente à 1ª série do ensino médio brasileiro), fornecer aos alunos “a base de uma cultura econômica e sociológica indispensável a todo cidadão que pretende compreender o funcionamento da economia e da sociedade em que vive”, permitindo que eles descubram “uma disciplina escolar nova, o que contribuirá para uma escolha esclarecida de seu percurso de formação no ciclo terminal”, mas também aprendam as noções e raciocínios essenciais para o aprofundamento dos estudos seja no próprio liceu geral, seção ES, seja no nível superior (B.O. nº 4, de 29/abril/2010, p.1-4).

O programa ministerial atualmente em vigor sugere que os objetivos da aprendizagem não sejam exaustivos nesse primeiro contato do aluno com as ciências econômicas e sociais; pelo contrário, reforça que cada um dos cinco temas de ensino seja abordado em duas etapas:

um primeiro momento para a sensibilização dos alunos e um segundo para a análise. Os cinco temas do programa de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral (em francês chamado de classe *Seconde*) são: 1) Domicílio/família⁸⁶ e consumo; 2) Empresas e produção; 3) Mercado e preço; 4) Formação e emprego; 5) Indivíduos e cultura.

Além dos conhecimentos de CES, todos os alunos do liceu geral devem cursar, no primeiro ano, mais dez disciplinas, em uma carga horária semanal de 28 horas e 30 minutos na instituição escolar. As disciplinas e suas respectivas cargas horárias semanais estão especificadas no quadro abaixo.

Quadro 4: Carga horária semanal do 1º ano do ciclo de determinação, das modalidades geral e tecnológica do liceu francês, por disciplina, desde o programa de 2010

	Disciplinas	1º ano (<i>Seconde</i>)
1.	Língua Francesa	4h
2.	Línguas Vivas 1	5h30
3.	Línguas Vivas 2	
4.	Matemática	4h
5.	História-Geografia	3h
6.	Física-Química	3h
7.	Ciências da Vida e da Terra	1h30
8.	Educação Física e Esportiva	2h
9.	Educação Cívica, Jurídica e Social (ECJS)	30min
10.	Ensino de exploração 1 CES ou Economia-Gestão	1h30
11.	Ensino de exploração 2 (12 opções dentre Artes, Música, etc.)	1h30
	Total semanal	28h30

Fonte: Elaboração minha, com base nos dados do Ministério da Educação da França.

Ao final do 1º ano, os alunos do liceu geral devem optar pelas seguintes seções de ensino: científico, literário ou econômico-social (ES). Cada uma dessas seções tem um currículo específico para as duas últimas séries do liceu (cuja denominação em francês é, respectivamente, *première* e *terminale*) e essa escolha determina as possibilidades futuras de atuação profissional, pois define o tipo de vestibular (*baccalauréat*) pelo qual o aluno poderá passar, bem como seleciona aqueles que poderão acessar a *classe préparatoire*, i.e., as classes preparatórias para os concursos das “grandes escolas” francesas (escolas normais superiores,

⁸⁶ O termo em francês utilizado é *ménage*, cuja tradução literal, em português, seria agregado familiar, ou seja, significa o conjunto de pessoas que vivem na mesma habitação, o que, nas estatísticas brasileiras, é designado por domicílio ou família.

escolas politécnicas, grandes escolas de engenharia, gestão, jornalismo, *Sciences Po*, Institutos de Estudos Políticos, dentre outras).

A disciplina com os conteúdos das ciências sociais é obrigatória, por dois anos, portanto, para todos os alunos que decidirem cursar a seção econômica e social (ES), da modalidade geral do liceu. No ciclo terminal (as duas últimas séries do liceu) dessa seção, a disciplina CES é oferecida com elevada carga horária, a maior dentre as 12 disciplinas que compõem o ciclo, carga semanal maior, inclusive, do que as de língua francesa e matemática. A disciplina CES tem 5 horas/aula por semana, tanto no segundo quanto no último ano do liceu para os alunos que optaram por ES.

No liceu geral francês, a carga horária semanal total é de: 28 horas e 30 minutos, no 1º ano; 27h30, no 2º ano e 27 horas, no último ano. Uma carga horária maior do que a do ensino médio regular público brasileiro, com 4h30 diárias de aulas, num total de 22h30min por semana, aproximadamente. O aluno francês fica, por dia, pelo menos, uma hora a mais no colégio, sem incluir intervalos para recreio e almoço. No total, o ciclo terminal da seção ES, na modalidade liceu geral, é constituído por 13 disciplinas, das quais dez devem ser cursadas no segundo ano e nove disciplinas são obrigatórias no terceiro e último ano do liceu, conforme a distribuição representada no quadro a seguir:

Quadro 5: Carga horária semanal, por disciplina, classe *première* e *terminale*,⁸⁷ seção econômica social, da modalidade geral do liceu francês, 2013

	Disciplinas	Première	Terminale
1.	Língua Francesa	4h	-
2.	Línguas Vivas 1	4h30	4h
3.	Línguas Vivas 2		
4.	Matemática	3h	4h
5.	História-Geografia	4h	4h
6.	Ciências	1h30	-
7.	Educação Física e Esportiva	2h	2h
8.	ECJS	30min	30min
9.	Ciências Econômicas e Sociais – CES	5h	5h
10.	Filosofia	-	4h
11.	TPE	1h	-
12.	Disciplina optativa de especialidade	-	1h30
13.	Acompanhamento personalizado	2h	2h
	Total semanal	27h30	27h

Fonte: Elaboração minha, com base nos dados do Ministério da Educação da França.

⁸⁷ Equivalentes, respectivamente, ao 2º e 3º anos do ensino médio brasileiro.

No ciclo terminal, o ensino das ciências econômicas e sociais (CES) ganha profundidade e os programas ministeriais expressam a expectativa de continuidade dos estudos nos níveis *post-baccalauréat*, pós-vestibular, nas *classes prépa* ou na universidade. A partir da reforma de 2010, o programa de CES para as duas séries encontra-se dividido em três partes: ciências econômicas; sociologia geral e sociologia política; e olhares cruzados. A mesma divisão é respeitada por todos os manuais escolares publicados depois de 2010 e foi motivo de muitas discussões entre os docentes, suas associações e o grupo de especialistas convocados pelo ministro para elaboração do texto curricular.⁸⁸ A pressão dos descontentes logrou uma resposta do Ministério, que reuniu um novo grupo de especialistas para diminuir o programa, publicando uma nova versão em 2013 apenas para a disciplina CES e seu ensino no ciclo terminal. De acordo com essa última versão do programa, em vigor até agora, o ensino da disciplina visa a três objetivos essenciais:

1) Permitir que os alunos se apropriem dos conceitos, métodos e problemáticas essenciais das três ciências sociais – economia, sociologia e ciência política; 2) Prepará-los para dar prosseguimento aos estudos depois do ‘vestibular’, permitindo-lhes fazer escolhas esclarecidas no momento da orientação para o ensino superior; e 3) Contribuir para a formação cidadã graças ao domínio de conhecimentos favoráveis à participação no debate público a respeito das principais questões econômicas, sociais e políticas (B.O, nº 21, 03 de maio de 2013⁸⁹ – tradução minha).

O atual programa da primeira série do ciclo terminal ES (equivalente ao segundo ano do ensino médio brasileiro) é composto por onze temas, distribuídos pelas três grandes áreas de conhecimento que compõem a disciplina escolar. Na parte do programa dedicada à ciência econômica, cinco são os tópicos, a saber: 1) As grandes questões que os economistas se perguntam; 2) A produção na empresa; 3) A coordenação pelo mercado; 4) A moeda e o financiamento; e, 5) Regulações e desequilíbrios macroeconômicos. Na área de sociologia geral e sociologia política, o programa estabelece quatro pontos: 1) Os processos de socialização e a construção das identidades sociais; 2) Grupos e redes sociais; 3) Controle social e desvio; 4) Ordem política e legitimação. Por fim, a parte interdisciplinar do currículo

⁸⁸ Na França, entrevistei os principais personagens que participaram ativamente dessa discussão: Alain Beitone, professor e integrante do grupo de especialistas; Marc Montoussé, Inspetor nacional de CES, cargo de indicação do ministro; professores ligados à APSES, associação docente que se opôs publicamente aos programas publicados: Erwan Le Nader – dirigente; Chatel-pesquisadora; Combemale- professor e autor de livros didáticos.

⁸⁹ Fonte: <http://eduscol.education.fr/ses/programmes/premiere>, acesso em 01/10/2014.

é chamada de Olhares Cruzados e apresenta dois tópicos de estudos: 1) Empresa, instituição, organização; 2) Ação pública e regulação: Estado-providência, coesão social, fenômeno social e problema público (B.O, nº 21, 3 de maio de 2013).

Na última série do liceu (chamada de *terminale*, equivale ao nosso 3º ano), o ensino se especializa e se complexifica ainda mais, com a divisão da disciplina em cinco grandes áreas: ciência econômica; sociologia; olhares cruzados; ciências sociais e políticas; e economia aprofundada, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6: Temas do programa de CES, série *terminale*, seção ES, da modalidade geral do liceu francês, 2013

Ensino Específico de CES	
Ciência Econômica	1) Crescimento, flutuações e crises; 2) Mundialização, finança internacional e integração europeia; 3) Economia do desenvolvimento durável.
Sociologia	1) Classes, estratificação e mobilidade sociais; 2) Integração, conflito e mudança social.
Olhares Cruzados	1) Justiça social e desigualdades; 2) Trabalho, emprego e desemprego.
Ensino de Especialidade de CES	
Ciências Sociais e Políticas	1) O sistema político democrático; 2) A participação política; 3) A ordem política europeia;
Economia aprofundada	1) Economia e demografia; 2) Estratégias empresariais e política concorrencial numa economia globalizada; 3) Instabilidade financeira e regulação.

Fonte: Elaboração própria, a partir do Boletim Oficial, nº 21 de 23 de maio de 2013, disponível em: <http://eduscol.education.fr/ses/programmes/terminale>.

Considerando que o ensino secundário francês apresenta forte segmentação e divisão do corpo discente por modalidades de ensino a partir da segunda série do ensino secundário, optei por analisar o ensino de ciências econômicas e sociais na única série em que a disciplina é oferecida para praticamente todos os alunos do liceu geral, na classe de seconde (o equivalente ao 1º ano do ensino médio brasileiro). Na modalidade econômica e social (ES), o ensino é especializado e aprofundado, os alunos preparam-se para uma prova de vestibular (o *baccalauréat ES*) em que são exigidos conhecimentos específicos e aprofundados de economia, sociologia geral e sociologia política. O vestibular na modalidade econômica e social estabelece provas orais e escritas nas quais o peso da CES é muito superior às demais disciplinas. No último ano do ensino secundário francês são dois os livros didáticos de CES, um chamado de ensino específico e outro de ensino de especialidade, tal como a divisão dos programas mencionada no Quadro 6 acima.

2.6 Comparando os dois países

A seguir, o Quadro 7 apresenta as modalidades de ensino secundário oferecidas no Brasil e na França, no ano de 2012. Além de mostrar a seriação desse nível de ensino em cada país, o quadro tem o objetivo de indicar em quais séries e modalidades as disciplinas de sociologia/ciências sociais são obrigatórias. Estão destacadas em amarelo claro as três séries do ensino médio brasileiro nas quais há a obrigatoriedade do ensino da sociologia; e, no ensino médio francês, estão em destaque: o primeiro ano do ensino médio do liceu geral e tecnológico nos quais as CES são oferecidas como ensino de exploração, mas que, na prática são obrigatórias para todos os alunos; bem como as duas séries da seção econômica e social (ES), em que a disciplina é obrigatória com elevada carga horária semanal.

Quadro 7: Sistema de educação no nível secundário por séries e modalidades de ensino, Brasil e França, ano de 2012

Idade Aluno (aprox.)	Sistema educacional Brasileiro			Sistema educacional Francês				
	EJA EM	Pronatec: IF, CEFET, ET, UT	Ensino médio Regular	Liceu Geral			Liceu Tecnológico	Liceu Profissional
				S	L	ES		
18		*	-	Classe prépa				Tle prof.
17	*	*	3 ^a s			Tle		1 ^{ère} Prof.
16	*	*	2 ^a s			1 ^{ère}		Tle CAP Tle BEP
15	*	*	1 ^a s	Ciclo de determinação: Seconde (2 ^{nde})			2 ^{nde} CAP	2 ^{nde} BEP

*séries nas quais o ensino de sociologia pode ser oferecido, mas não há dados precisos sobre sua presença ou carga horária curricular.

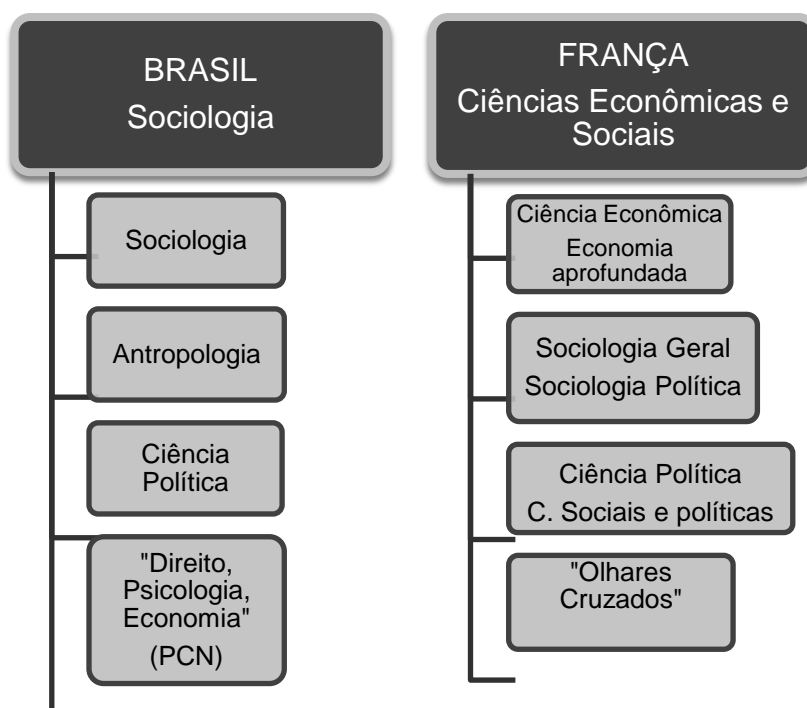
Fonte: Elaboração minha com base nos dados dos ministérios da Educação do Brasil e da França, disponíveis, em suas respectivas páginas na internet.⁹⁰

Nos dois países, as disciplinas que se propõem a falar sobre a vida social e a sociedade estão presentes nas séries do ensino secundário sendo oferecidas para jovens entre 15 e 17

⁹⁰ Abreviações: EJA- educação de jovens e adultos; EM- ensino médio; IF- Institutos federais de ciência, educação e tecnologia; ET- Escolas técnicas; UT- Escolas Técnicas de Universidades; CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica; Tle- Terminale, 1^{ère}- Première, 2^{nde}- Seconde, CAP- Certificat d'Aptitude Professionnel, BEP- Brevet d'Études Professionnelles; S- Scientifique; L- Littéraire; ES- Économique et Social.

anos de idade. No Brasil, no período estudado, apesar de a sociologia ser obrigatória nas três séries do ensino médio, sua carga horária ainda era das menores entre as disciplinas do currículo, variando entre 50 minutos e 1h 40 minutos, ou seja, entre um e dois tempos semanais de oferta. No contexto francês, a disciplina ciências econômicas e sociais está presente no liceu, mas não tem a mesma obrigatoriedade que tem a sociologia no sistema educativo brasileiro. As CES estão no primeiro ano do liceu geral com uma carga horária semanal de 1h e 30 minutos, uma das menores do rol de 11 matérias do primeiro ano. Porém, para os alunos que optarem por cursar a seção econômica e social (ES), a disciplina CES passa a ter cinco horas de aula por semana em cada série, algo que não se compara ao que existe no sistema brasileiro. Portanto, identifiquei que o ensino de CES no primeiro ano do liceu (*classe seconde*), no âmbito das disciplinas de ensino exploratório, optativas para todos os alunos do liceu antes da escolha da seção específica que irão cursar no ano seguinte, é o mais pertinente para uma comparação com o ensino da sociologia no nível médio brasileiro.

Diagrama 1: Conhecimentos científicos recontextualizados no ensino de sociologia, no Brasil, e de ciências econômicas e sociais, na França.



Fonte: Elaboração própria.

Importante destacar também a presença no liceu geral francês, em especial no primeiro ano e nos dois anos da seção econômica e social, de uma disciplina chamada educação cívica, jurídica e social (ECJS), a qual estaria responsável pela formação cidadã do

aluno francês. Isso significa que, ao contrário do que acontece no Brasil, onde cabe explicitamente à sociologia preparar o aluno para o exercício da cidadania, ao ensino de ciências econômicas sociais não é atribuída nenhuma finalidade nesse sentido. Por fim, sintetizo no diagrama acima os conhecimentos científicos que são recontextualizados em cada uma das disciplinas escolares aqui mencionadas, a partir dos referenciais curriculares ministeriais de cada país.

Capítulo 3

Mudanças nos livros didáticos de sociologia brasileiros e nos programas de ciências econômicas e sociais franceses

Ao longo dos anos de 1920 a 2010, os livros didáticos brasileiros de sociologia passaram por, pelo menos, três grandes mudanças, que podem ser associadas às transformações oriundas do campo tanto de recontextualização oficial da sociologia quanto de sua recontextualização pedagógica, na escola e no lugar que a disciplina nela ocupa. No caso da França, a elaboração e publicação de manuais diferem muito do que ocorre no Brasil. Lá, comissões mistas chamadas de grupos de peritos, compostas por professores dos liceus e das universidades, funcionários do Estado, se reúnem com frequência para modificar o currículo da disciplina e, conseqüentemente, os manuais adotados pelos liceus. Os conteúdos dos livros didáticos franceses devem seguir os conteúdos dos programas estabelecidos pelo campo oficial, sob pena de não serem adotados pelas escolas. Uma vez que a disciplina ciências econômicas e sociais foi efetivamente inserida no liceu apenas em 1967, verifiquei que, desde essa data até o ano de 2010, ocorreram seis mudanças em seu currículo, havendo, portanto, seis grupos de manuais para o referido período.

Neste capítulo, apresento alguns aspectos das mudanças nos livros didáticos brasileiros, denominando cada conjunto de livros de *geração*, pois ocorreram ao longo de uma duração de tempo, rompendo com o padrão anterior, mas ainda guardando, em alguns casos, semelhanças com ele. Para tanto, recorri a fontes bibliográficas com foco especial na produção de livros didáticos. No caso dos livros didáticos franceses, isto não foi possível devido à incipiência da produção francesa sobre a temática e aos procedimentos que regem, naquele país, as mudanças nos livros didáticos para as escolas. A fim de que se compreendam as mudanças ocorridas nos livros didáticos de ciências econômicas e sociais, aponto as discussões havidas no processo de elaboração dos programas curriculares da disciplina, recorrendo às entrevistas com pesquisadores franceses⁹¹ diretamente envolvidos com a história e os debates sobre as ciências econômicas e sociais no liceu francês.

Meu objetivo é evidenciar, no caso brasileiro, de que modo os temas mudam ou permanecem, ao longo do tempo, nos livros didáticos de sociologia; e, no caso francês,

⁹¹ As entrevistas foram feitas nas cidades francesas de Aix-en-Provence, Marseille, Paris e Bordeaux, no período de 03 de março a 15 de maio de 2014. Para a lista completa de entrevistados, ver Apêndice D.

analisar as disputas entre peritos em educação, professores e associação docente na definição dos conteúdos programáticos que se refletem nos livros de ciências econômicas e sociais. Dessa forma, pretendo esclarecer, com base nos materiais de pesquisa desta tese, o que se ensina sobre a vida social nas escolas e quem define o que deve ser ensinado acerca da sociedade. Em que medida essas mudanças podem indicar alguns aspectos da recontextualização pedagógica das disciplinas que falam da vida social?

Os livros didáticos definem-se como publicações não periódicas, de circulação pública que, como os demais livros, guardam ideias e registram a maneira de pensar de seus autores e dos contextos sócio-históricos nos quais foram elaborados. Porém, têm especificidades com relação às demais produções editoriais. Como produtos culturais, são escritos, editados, vendidos e comprados tendo em vista sua utilização escolar e sistemática em sala de aula. O livro didático configura-se como instrumento específico do processo de ensino e aprendizagem formais, ou seja, da escola. Isto implica dizer que ele é pensado para ser usado por professores e alunos, ao longo de um ou mais anos escolares, com o intuito de contribuir para a compreensão de um determinado objeto do conhecimento humano consolidado como disciplina escolar (CHERVEL, 1990; CHOPPIN, 2004).

No capítulo anterior, a complexidade dos mecanismos de recontextualização de uma disciplina foi salientada, processo do qual participam diversos atores sociais tanto no campo recontextualizador oficial (ministérios e secretarias de educação, etc.) como no campo recontextualizador pedagógico, cujos atores estão envolvidos com o ensino na escola. A seguir, procuro mostrar algumas facetas de como a recontextualização ocorre, especificamente, na elaboração dos livros didáticos de sociologia e ciências econômicas e sociais, ao longo do tempo, em cada contexto nacional.

Os livros didáticos usados no Brasil e na França hoje em dia (2016) são caracterizados por um determinado aspecto físico (tamanho grande – 20 x 27 cm, alta qualidade do papel, impressão colorida, etc.), por uma forma de organização do conteúdo e pela utilização de muitos elementos visuais (imagens, boxes, *hyperlinks*, destaques gráficos, diagramas, etc.). No Brasil, desde 2010, o formato das obras de sociologia é especificado no edital do Programa Nacional de Avaliação, Seleção e Distribuição de Livros Didáticos, o PNLD,⁹² o qual detalha o tamanho das páginas, o tipo de matéria-prima do papel, o tipo de grampo, linha ou cola da encadernação, em uma lista de dez itens a serem cumpridos (BRASIL, 2009, p. 16-

⁹² Como já explicado, a sociologia foi incluída pela primeira vez no PNLD 2012, cujo edital foi lançado em 2009. O processo de avaliação ocorreu durante o ano de 2010.

17). Essas especificações técnicas da feitura do livro didático impactam todo esse segmento do mercado editorial, ou seja, os livros de sociologia publicados a partir de 2010 apresentam como padrão gráfico os critérios estipulados no edital supracitado. Na França, os manuais de ciências econômicas e sociais também têm o formato grande (20 x 27 cm), são impressos em papel de gramatura alta, com variedade de recursos visuais. Mesmo não havendo a seleção e compra ministerial, como ocorre no Brasil, os manuais franceses também seguem um padrão, o que lhes confere aspectos semelhantes na forma.⁹³

Mas nem sempre os livros escolares tiveram esse formato: sofreram mudanças ao longo do tempo – mudanças que são objeto de estudo no campo da história da educação e das edições escolares (BITTENCOURT, 2007; GATTI JÚNIOR, 2004; BRAGANÇA, 2007; MUNAKATA, 2007). Em suas pesquisas, Circe Bittencourt, Décio Gatti Júnior, Aníbal Bragança e Kazumi Munakata chamam atenção para o fato de que os livros didáticos para a escola se tornam rapidamente desatualizados e defasados, como se tivessem um prazo de validade. Isso ocorre ainda mais notadamente nas edições em que a autoria dedica um espaço para a escrita de respostas aos exercícios sugeridos; esse tipo de livro é chamado de consumível e, em certo sentido, logo se torna perecível (CHERVEL, 1990; CHOPPIN, 1992, 2004; LAJOLO, 1996; BITTENCOURT, 2004; MUNAKATA, 2012).

Proponho uma análise de livros didáticos considerando-os como materiais que operam e promovem a recontextualização didática das ciências sociais em conhecimento escolar. No artigo *La sociologie au risque des manuels: l'exemple des manuels en classe de seconde sciences économiques et sociales*, Philippe Vitale faz um estudo sobre a recontextualização da sociologia pela análise dos capítulos sobre a família em sete manuais de ciências econômicas e sociais franceses.⁹⁴ Ele identifica quatro formas de recontextualização da sociologia da família: por oposição ao senso comum; por exemplos exóticos (recurso à alteridade); pelo uso ilustrativo da estatística e pelo apelo à literatura. A análise do conteúdo dos manuais de CES será feita na Parte II desta tese, mas aqui cabe destacar a inspiração fornecida pela leitura do artigo de Philippe Vitale, para o qual os manuais escolares são considerados “ferramentas da recontextualização pedagógica do saber acadêmico” (VITALE, 2001, p. 138) na configuração

⁹³ Interessante observar que o mercado editorial francês de manuais de CES é marcado por muitas semelhanças. Como tratarei mais adiante, o programa ministerial estabelece um sequenciamento e formas de tratamento do conteúdo, o que já faz com que os livros fiquem muito semelhantes, mas, além disso, na forma e apresentação gráfica, as editoras também pouco diferem seus produtos.

⁹⁴ Os manuais analisados por Vitale foram publicados pelas editoras La Découverte, Bréal, Bordas, Nathan, Hachette, Belin e Hatier (os anos não foram informados, mas, como o artigo foi publicado em 2001, as edições analisadas pelo autor foram anteriores a essa data).

de uma disciplina escolar, sendo essa recontextualização entendida nos termos bernsteinianos como o processo pelo qual os manuais se apropriam, selecionam e reorientam os saberes acadêmicos na criação de um discurso pedagógico específico. Nesse sentido, os manuais são considerados como portadores de um princípio de enquadramento da linguagem científica, princípio que precisa obedecer a diversas lógicas, múltiplas e complexas, que coexistem e se cruzam na confecção de um manual.

O livro didático foi escolhido como recurso empírico-metodológico de análise devido ao seu potencial como criador de discursos pedagógicos, ferramenta de recontextualização pedagógica, produto e produtor de representações sociais, revelando, portanto, uma ou mais concepções possíveis das ciências sociais como disciplina escolar em determinado tempo e lugar. Esse tipo de material revela concepções eleitas por autores e editores, compartilhada e informada pelos demais profissionais envolvidos com o ensino da disciplina. O livro materializa e registra as concepções dominantes em determinado período, seja porque ele deve se pautar pelas diretrizes curriculares ministeriais (e estaduais, no caso brasileiro), seja porque é feito para e/ou por professores atuantes na educação básica e por isso condensa práticas correntes na sala de aula, testadas e revistas no cotidiano escolar. Esse material também funciona como documento histórico, registrando as seleções didáticas difundidas no momento da publicação. Identifiquei, por exemplo, os temas e autores mais frequentes nos livros, mas também prestei atenção às vozes dissonantes, isto é, aquelas que ganharam menor destaque e apareceram menos nas páginas da amostra selecionada. Também analisei as ilustrações mais e menos recorrentes e suas formas de inserção e diálogo com os textos.

Por meio da leitura e análise dos livros didáticos de sociologia brasileiros e dos manuais de ciências econômicas e sociais franceses utilizados no ensino secundário, a pesquisa mapeou as escolhas teóricas e didáticas feitas pelos autores e/ou pelos editores e empresas editoriais, que configuram um leque de conhecimentos eleitos para serem mobilizados na situação de ensino escolar. Ou seja, por meio do livro didático é possível identificar e analisar uma das formas pelas quais os conhecimentos científicos são apropriados e relocados como conhecimentos escolares. O livro é uma das ferramentas, não é a única nem a mais importante, mas nos permite ter uma ideia do que é feito em sala de aula em lugares diferentes no tempo e no espaço, pois é um registro indicativo das práticas docentes possíveis, cujo caráter dinâmico e efêmero é de difícil apreensão.

Analisar livros didáticos é uma forma de avaliar a aplicação do currículo, bem como sua transformação ao longo do tempo. Como já mencionado no capítulo anterior, o currículo não é apenas o programa oficial que indica conteúdos organizados por séries e bimestres, mas,

como têm demonstrado as pesquisas nessa área de estudos, também é feito na prática do professor na sala de aula, por meio dos livros e dos demais recursos didáticos mobilizados na relação de ensino-aprendizagem. Analisar livros didáticos também permite conhecer o que foi consolidado como conhecimento escolar em sociologia. O livro didático é um gênero editorial e pode ser estudado tanto pelos historiadores da educação quanto pelos estudiosos da indústria editorial e da história do livro. Além disso, os livros didáticos são obras polêmicas: podem carregar ideologias – e frequentemente são “acusados” disso; são passíveis de avaliações externas (seja dos governos, dos professores e da comunidade que cerca a escola); e têm um público compulsório e crescente, alcançando uma circulação que os demais livros não chegam nem perto de alcançar; e, por todos esses motivos, são também cercados de interesses econômicos relativos à sua comercialização.

Outra questão relativa ao livro didático é a presença do Estado na sua produção. Ao longo do século XX, existiram iniciativas e políticas do Estado brasileiro para a produção de livros, incluindo material didático escolar, sua distribuição e avaliação. O presidente Getúlio Vargas criou, em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL) e, no ano seguinte, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Um programa nacional voltado somente para livros didáticos vai começar a se configurar décadas mais tarde, em 1985, como política pública de avaliação, seleção e distribuição de manuais escolares, política conhecida pela sigla PNLD.

O Instituto Nacional do Livro foi incorporado à Biblioteca Nacional no início dos anos 1990, processo pelo qual a biblioteca adquiriu o *status* de fundação e o Instituto perdeu sua autonomia institucional (TAVARES, 2014). A finalidade do Instituto no momento de sua criação era “contribuir direta e eficientemente para o desenvolvimento cultural do país”, o que seria feito através do aumento da qualidade e da quantidade das publicações de livros no país, da organização e manutenção de bibliotecas públicas e de “edições de obras raras ou preciosas, consideradas de grande interesse para a cultura nacional” (TAVARES, 2014, p. 165). Em 1971, o INL assumiu as atividades de produção, edição e aprimoramento do livro didático, atividades estas que até então estavam ligadas ao Ministério da Educação (TAVARES, 2014, p.168).

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada em 1938 e tinha como objetivo avaliar os livros didáticos, publicando uma lista de obras autorizadas, sem, contudo, operar uma compra e/ou distribuição gratuita desses livros. Cabia, então, aos professores ou diretores das escolas a escolha dos livros a serem adotados, que deveriam ser eleitos entre a lista de obras autorizadas naquele ano pela CNLD (FILGUEIRAS, 2013).

Estudos sobre o livro no Brasil (HALLEWELL, 1982) e sobre o livro didático, em

particular (FRANCO, 1982; OLIVEIRA, GUIMARÃES E BOMENY, 1984), analisam a atuação dos órgãos acima citados na implementação de medidas que visavam à regulamentação e ao controle dos conteúdos dos materiais escolares no país. A essas pesquisas soma-se a investigação de Célia Cassiano (2013) a respeito do mercado do livro didático brasileiro no século XXI, com ênfase no impacto da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no segmento didático da indústria editorial. De sua criação, em 1985, até sua configuração atual, o programa passou por inúmeras transformações, que serão pormenorizadas no próximo tópico.

Na França, não existe um programa de avaliação e seleção de livros didáticos tal como o PNLD brasileiro. Para o historiador Alain Choppin, o que ocorre no território francês, com relação ao livro escolar, pode ser chamado de tripla liberdade: liberdade de produção, liberdade de escolha e liberdade de uso (CHOPPIN, 2005, sem página). O Ministério da Educação Nacional francês não avalia nem seleciona diretamente as obras didáticas, mas, como mostrarei a seguir (tópico 3.2), o campo de recontextualização oficial atua principalmente na elaboração dos programas definidores dos conteúdos de ensino, na atuação dos inspetores pedagógicos e nos relatórios de comissões de avaliação do ensino. É recomendável que o professor adote um livro que siga as diretrizes curriculares vigentes e essa escolha é avaliada anualmente no processo de inspeção pedagógica pelo qual o corpo docente passa. Essa avaliação do docente leva em consideração muitos fatores, tais como a prática pedagógica, a análise dos diários do professor, dos cadernos dos alunos, a seleção e utilização do manual e a adequação desse conjunto ao programa ministerial em vigor, dentre outros. Cabe aos inspetores regionais da disciplina elaborar um relatório a partir dessa observação que subsidiará a promoção salarial à qual o professor terá ou não direito naquele ano. Entretanto, os dados da pesquisa indicaram a existência de alguns manuais que não seguiam à risca os programas ministeriais. É o caso do manual *online* SESâme, de 2012, para a segunda série do liceu geral, seção ES, e foi o caso do *Novo manual de ciências econômicas e sociais*, da editora La Découverte, para a última série do liceu geral, seção ES (COMBEMALE; PIRIOU, 1995).

Segundo relatou Erwan Le Nader, então vice-presidente da APSES, em entrevista que me concedeu, o manual SESâme foi criado, em 2012, para “contornar o obstáculo que constitui o tão criticado novo programa de segunda série de CES”.⁹⁵ Esse episódio explicita

⁹⁵ Essa justificativa também se encontra no site do manual *online* SESâme: <http://sesame.apses.org>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

como um currículo é palco de disputas que envolvem a seleção dos conhecimentos válidos de serem ensinados. Como a associação de docentes APSES não ficou satisfeita com as escolhas do grupo de peritos que elaborou o programa de 2010, decidiu fazer seu próprio manual, condizente com suas opções de recontextualização das ciências econômicas e sociais para o liceu francês.

O ministério não impede os manuais de circularem, mas, além do mecanismo da inspeção pedagógica, há ainda a convocação de comissões periódicas para avaliar o ensino secundário de modo geral, e de suas disciplinas, em particular. Essas comissões elaboram relatórios, conhecidos pelo sobrenome do coordenador da missão, que ao se tornarem públicos alimentam os debates curriculares e as reformulações das disciplinas e até do sistema de ensino. É o caso dos *rappports* Relatório Bourdieu-Gros, *Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos do ensino*, de 1989; Relatório Philippe Meirieu, *Sobre o ensino secundário*, de 1998; Relatório Roger Guesnerie, *Da missão de auditoria dos manuais e programas de ciências econômicas e sociais do liceu*, de 2008; e o mais recente Relatório Michel Leroy, *Os manuais escolares: situação e perspectivas*, de 2012, que dedica um tópico aos livros de CES.⁹⁶ Esses relatórios, como mostrarei detalhadamente mais à frente, impactam na elaboração dos programas, mas nenhum livro é retirado do mercado ou banido de circulação caso não seja considerado adequado pelo crivo da comissão.

A forma de financiamento varia em cada região e o repasse das verbas da educação nacional para os estabelecimentos escolares depende da administração regional. A França é dividida em 17 regiões acadêmicas e trinta academias⁹⁷ e cada uma tem autonomia para decidir como gerenciar o orçamento da educação repassado da administração central. Os liceus escolhem os manuais de cada disciplina e, comumente, esta é uma decisão da equipe de professores. O dinheiro para a compra do material pode ser repassado para a direção escolar ou diretamente para os pais dos alunos. Ou seja, não existe na França um mecanismo de controle estatal direto sobre a compra e a distribuição de livros para as escolas públicas.

De acordo com Éric Bruillard (2011), no artigo *Current textbook research in France: an overview*, o Ministério da Educação Nacional francês é responsável pela elaboração de

⁹⁶ Todos os títulos dos relatórios são traduções minhas, pois os textos só estão disponíveis em francês (ver referências).

⁹⁷ Nesse sentido, uma academia é uma divisão territorial que engloba as mais diversas políticas educativas regionais, tais como: formação profissional, gestão de escolas, luta contra a evasão e a repetência escolar, ensino superior e pesquisa, utilização de fundos europeus, etc. As escolas públicas francesas vinculam-se a uma academia que, por sua vez, se insere em uma região acadêmica administrada por um reitor.

programas escolares nacionais que devem ser seguidos por escolas, professores e livros; mas não tem política de elaboração, seleção ou distribuição de manuais didáticos. No trecho a seguir, o autor também afirma haver a centralidade do professor na relação de ensino, em geral, e na seleção e na forma de utilização do manual didático, em particular:

Os programas escolares são concebidos pelo ministério francês da educação. Editoras privadas contratam autores (em sua maioria professores) e concebem, publicam e distribuem os livros. O estado francês não tem controle sobre eles. Não existe uma instituição oficial de validação de manuais, os quais só podem ser proibidos quando são contra a moralidade, a constituição francesa ou as leis. Por fim, professores são livres para escolher seus manuais. Este papel da prescrição do professor provavelmente é essencial na situação atual. Como consequência, os manuais são escritos para eles e se tornaram mais uma ferramenta para organizar atividades na sala de aula e fora dela do que um livro para ser lido pelos estudantes (BRUILLARD, 2011, p.2 – tradução minha).

Cabe destacar a observação de Bruillard sobre o fato de os manuais franceses serem elaborados para os professores, servindo como uma ferramenta organizadora de atividades, mais do que como um livro de leitura para os alunos. Para cada nível escolar, o processo de financiamento é diferente. Por exemplo, para o *collège* (equivalente ao 2º ciclo do Ensino Fundamental brasileiro), o Ministério da Educação Nacional francês envia anualmente uma subvenção calculada de acordo com o número de alunos:

No *collège* é o Estado quem financia os manuais. [...]. O Ministério da Educação Nacional delega créditos à reitoria, à inspeção acadêmica e em seguida a cada *collège* para pagar as obras (MICHEL RICHARD,⁹⁸ 2012).

No nível secundário de ensino (*lycée*) o espectro do financiamento é ainda mais amplo e complexo, contemplando desde o repasse de verba pública para as escolas gastarem com esse fim, até a dotação de cheques-livros para pais ou alunos, conforme a região. Os professores selecionam um manual considerando o programa em vigor elaborado pelo Ministério da Educação Nacional francês.⁹⁹ Se a escolha do manual é relativamente livre, o cumprimento do programa ministerial é compulsório.

⁹⁸ Michel Richard era secretário nacional do sindicato dos funcionários da direção em novembro de 2007. Fonte: Dossier Manuels Scolaires de EducPros.fr. Disponível em: <http://www.educpros.fr/dossiers/manuels-scolaires-pourquoi-tant-de-haine/h/60f427577c/d/384.html>. Acesso em 10/07/2012.

⁹⁹ Página virtual oficial do Ministère de l'Éducation National: <http://www.education.gouv.fr/pid24239/les-programmes-du-lycee.html>. Acesso em 10/07/2012.

As políticas do Estado relativas à educação não são, entretanto, uma singularidade brasileira nem francesa. Alain Choppin, reconhecido pesquisador francês sobre disciplinas escolares e criador do banco de dados Emmanuelle,¹⁰⁰ observa que há uma forte relação entre o desenvolvimento dos Estados modernos e a institucionalização da educação. Na leitura que Célia Cassiano faz de seu artigo sobre a comparação entre a política de livros escolares no mundo, ela afirma:

O autor assinala que o desenvolvimento dos chamados Estados modernos foi acompanhado por uma institucionalização dos procedimentos educativos, e esse processo também compreendeu uma relativa e rápida transferência das responsabilidades educacionais que antes estavam a cargo da família e, guardadas as proporções, das autoridades religiosas e do poder público. Assim, podemos encontrar as manifestações mais claras da intervenção do poder público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais, e, conseqüentemente, nos livros didáticos, porque estes representam a materialização desses programas (CASSIANO, 2013, p. 52).

Neste capítulo, dedico um tópico às mudanças ocorridas em cada país. Sendo assim, o tópico a seguir versará sobre as três mudanças nos livros brasileiros de sociologia e, na sequência, descrevo e analiso as seis mudanças nos programas da disciplina ciências econômicas e sociais na França.

3.1 Mudanças nos livros didáticos brasileiros de sociologia

Durante a pesquisa, identifiquei três gerações de livros didáticos de sociologia brasileiros para a educação básica cuja publicação está em consonância com as fases da institucionalização da sociologia escolar e em diálogo com os momentos significativos das edições escolares no Brasil. De acordo com a cronologia para a produção de livros escolares no Brasil, proposta pela historiadora Circe Bittencourt¹⁰¹ (2007), foram identificadas quatro

¹⁰⁰ Alain Choppin foi um pioneiro na pesquisa sobre livros didáticos na França, um dos fundadores da Associação Internacional para a Pesquisa sobre Manuais Didáticos e Mídias Educacionais (IARTEM) e criador do banco de dados Emmanuelle de manuais escolares, acessível no *site* <http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>, que disponibiliza ficha bibliográfica de livros didáticos franceses de oito disciplinas (grego, latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, história e geografia) publicados de 1789 até 1997. Infelizmente essa base de dados não inclui nenhuma referência aos manuais da disciplina ciências econômicas e sociais.

¹⁰¹ A historiadora Circe Bittencourt, além de sua profícua produção na área acadêmica no campo de estudos do ensino de história e de livros didáticos, desenvolvida nas universidades USP e PUC-SP, também participou como consultora, na década de 1990, da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de história para o ensino fundamental e dos de ciências humanas para o ensino médio.

fases, sendo o primeiro momento caracterizado pela importação/tradução/adaptação de obras estrangeiras. No início do século XIX, os manuais escolares vinham de Portugal e muitas vezes eram impressos na França, por conta de custos de matéria-prima e de impressão, o que, segundo a autora, determinou um formato para as obras didáticas brasileiras, com padrões iconográficos e grafismo estético semelhantes aos dos livros franceses. As primeiras obras didáticas são impressas no Brasil a partir de 1809, quando ocorre a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, porém a quantidade de obras impressas em solo nacional no início do século XIX é reduzidíssima (12 títulos entre 1809 e 1813). Um segundo momento corresponde, de acordo com Bittencourt, ao processo de nacionalização da produção (primeira metade do século XX) tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao processo de fabricação. O terceiro momento, por volta da década de 1980, refere-se à consolidação e expansão da produção didática com o aumento da escolarização da população, da profissionalização de autores, acompanhada de aperfeiçoamento tecnológico da produção. Finalmente, o quarto momento inicia-se em 1996 com as políticas educacionais proporcionadas pelos planos governamentais, tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), cujo sistema de avaliação e aquisição de obras escolares impactou significativamente a produção e a comercialização dos livros escolares.

As principais características do mercado editorial de didáticos no Brasil ao longo de praticamente todo o século XIX foram a importação, tradução ou adaptação de obras europeias, especialmente as francesas, alemãs ou inglesas. Alguns exemplos de manuais estrangeiros utilizados no ensino brasileiro foram: de Legendre e de Lacroix para o ensino das matemáticas, do abade Haüy para aulas de física, Ernest Lavisse para o ensino de história e a obra *Le tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno¹⁰² (ver: BITTENCOURT, 1993, 2004 e 2007). Contudo, não se tratava de uma tradução fiel ao original: pelo contrário, os tradutores e editores das versões em português dos livros tinham a liberdade de modificar a ordem, suprimir capítulos inteiros e até incluir outros, transformando-as em novas versões das obras adaptadas. Essa é a principal marca do período que vai de 1808 até a década de 1880. A partir do final do século XIX, tem início o lento processo de nacionalização da produção didática no Brasil, sendo um marco a criação da Francisco Alves Editora em 1882. A

(PCNEM). Relevante destacar também o seu protagonismo na manutenção do banco de dados de livros escolares brasileiros, LIVRES, sob a guarda da USP.

¹⁰² No Brasil, Olavo Bilac e Manuel Bonfim, inspirando-se nessa obra francesa, escreveram o famoso livro de leitura intitulado *Através do Brasil* (BITTENCOURT, 2004).

consolidação de um mercado editorial propriamente nacional vai ocorrer somente a partir da metade do século XX, alavancado por uma série de fatores, dentre os quais se destacam os processos de industrialização no país, notadamente nas indústrias de papel e tinta, que propiciaram as condições materiais de estabelecimento do processo de nacionalização da produção editorial, em geral, e de didáticos, em particular.

Para exemplificar a relação entre a configuração do mercado editorial, reformas educacionais, políticas públicas de livro didático no Brasil e contexto político nacional, elaborei o quadro abaixo com destaque para a situação da sociologia como disciplina escolar no período em questão. As informações sistematizadas neste quadro serão úteis durante a leitura dos subtópicos a seguir.

Quadro 8: Tipo de configuração do mercado editorial, por ano, reformas educacionais, políticas públicas de livro didático e contexto político nacional, de 1925 a 2013, no Brasil

Configuração do mercado editorial	Ano	A sociologia nas reformas educacionais e as Políticas públicas de livro didático no Brasil	Contexto político nacional
Editoras familiares nacionais	1925	Reforma Rocha Vaz: incluiu a sociologia como disciplina obrigatória do ensino secundário	Presidente Artur Bernardes
	1931	Reforma Francisco Campos: manteve a sociologia nos currículos da escola secundária	Presidente Getúlio Vargas
	1937	INL – Instituto Nacional do Livro Decreto-Lei n. 93, de 21/12/37	Estado Novo Getúlio Vargas
	1938	CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/38	
	1942	Reforma Capanema: retirou a obrigatoriedade da sociologia no nível secundário	
	1983	Criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), órgão do MEC responsável pelo PNLD	Ditadura militar João Figueiredo
	1985	Ano de criação do PNLD – Decreto n. 91.542, de 19/08/1985 Aquisição e distribuição gratuita para 1º grau (os professores indicavam quais livros o governo ia distribuir)	Governo Sarney Período de redemocratização pós-ditadura civil-militar
	1993	Fluxo regular de financiamento para o PNLD Comissão para avaliar os livros escolhidos pelos professores	Governos Collor/Itamar
Abertura ao mercado internacional e fusões	1995	Ampliação do PNLD, criação do sistema de avaliação e universalização da distribuição para o Ensino Fundamental	Governos PSDB 2 mandatos FHC
	1996	Nova etapa no PNLD: avaliação dos livros e elaboração de guias do LD para os professores	
Oligopólios e forte presença de empresas espanholas	2003	Expansão do PNLD e criação do PNLEM	Governos PT 2 mandatos Lula 1 mandato Dilma
	2008	Lei 11.684/2008 – alteração do art. 36 da LDB, tornando a sociologia obrigatória em todo o país	
	2009/2012	Inclusão da sociologia no PNLD	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de CASSIANO, 2013; MACHADO, 1987; SANTOS, 2004; MORAES, 2011, e de consulta à legislação educacional brasileira disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>, e no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/legislacao>.

3.1.1 A primeira geração de livros didáticos de sociologia no Brasil: manuais pioneiros

A primeira geração de livros brasileiros de sociologia foi produzida entre as décadas de 1920 e 1940, após a inclusão da disciplina na reforma educacional Rocha Vaz de 1925,¹⁰³ no governo de Artur Bernardes, a qual estimulou a produção nacional de manuais e compêndios didáticos em substituição aos estrangeiros. Esse período foi investigado nas pesquisas de Simone Meucci (2000, 2007 e 2011) e de Wanirley Guelfi (2001). Com a reforma educacional Gustavo Capanema, de 1942, no governo Getúlio Vargas, a sociologia deixa de ser disciplina obrigatória, passando a constar na lista de optativas do currículo da educação secundária, cabendo a cada unidade escolar a opção pelo ensino ou não da disciplina, contribuindo para a diminuição da produção didática dessa primeira fase.

Sobre essa primeira geração de manuais de sociologia, a pesquisa de Meucci (2000, 2011) identificou 32 manuais de sociologia publicados entre 1926 e 1948.¹⁰⁴ A autora destaca que tais obras estavam permeadas por noções de civilidade, civismo e progresso, argumentando que os primeiros manuais de sociologia para o ensino secundário estabeleceram um esforço de rotinização e institucionalização das ciências sociais brasileiras,

¹⁰³ O Decreto 16782-A, de 13 de janeiro de 1925, que ficou conhecido como Reforma Rocha Vaz, insere a disciplina Sociologia no 6º ano juntamente com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas (SANTOS, 2004).

¹⁰⁴ Os manuais analisados por Meucci em sua dissertação de mestrado, posteriormente publicada em livro, foram: *Introdução à sociologia geral*, de Pontes de Miranda, 1926; *Sociologia aplicada*, de Numa P. do Valle, 1928; *Iniciação à sociologia*, de Alceu Amoroso Lima, 1931; *Sociologia*, de Delgado de Carvalho, 1931; *Sociologia educacional*, de Delgado de Carvalho, 1933; *Lições de sociologia*, de Achilles Archêro Junior, 1933; *Sociologia geral*, de Rodrigues de Merêje, 1933; *Ensaio de síntese sociológica*, de Miranda Reis, 1933; *Sociologia: problemas prévios*, de Tito Prates da Fonseca, 1934; *Sociologia experimental*, de Delgado de Carvalho, 1934; *Elementos de sociologia para escolas normais*, de Nelson Omegna, 1934; *Princípios de sociologia*, de Djacir Menezes, 1934; *O que é sociologia*, de Rodrigues de Merêje, 1935; *Noções de sociologia*, de Francisca Peeters, 1935; *Sociologia aplicada*, de Delgado de Carvalho, 1935; *Princípios de sociologia*, de Fernando de Azevedo, 1935; *Práticas de sociologia*, de Delgado de Carvalho, 1937; *Sociologia cristã*, de Guilherme Boing, 1938; *Sociologia* (outros aspectos da filosofia universal: solução dos problemas sociais), de Manoel Carlos, 1938; *Noções de sociologia*, de Roberto Lyra, 1938; *Preciso de sociologia*, de Paulo Augusto, 1938; *Sociologia política*, de Sízínio Leite da Rocha, 1939; *Práticas de sociologia*, de Delgado de Carvalho, 1939; *Sociologia educacional*, de Delgado de Carvalho, 1940; *Fundamentos de sociologia*, de Carneiro Leão, 1940; *Programa de sociologia*, de Amaral Fontoura, 1940; *Um esquema de sociologia geral*, de Juvenal Paiva Pereira, 1940; *Formação da sociologia: introdução histórica às ciências sociais*, de Severino Sombra, 1941; *Introdução à sociologia*, de Alcionilio Bruzzi Alves da Silva, 1942; *Sociologia educacional*, de Amaral Fontoura, 1945; *Sociologia: introdução aos seus princípios*, de Gilberto Freyre, 1945; *Introdução à sociologia*, de Amaral Fontoura, 1948 (MEUCCI, 2011, p.22).

constituindo uma aspiração de cultura erudita e científica, precedendo, portanto, os cursos superiores criados a partir da década de 1930.¹⁰⁵ A autora destaca que os manuais analisados buscavam atender expectativas distintas, em consonância com o processo de modernização pelo qual o Brasil passava nas primeiras décadas do século XX e, portanto, sintetizavam ideais de conservação social, por meio da normatização moral, e de renovação social, por meio do contato e do conhecimento da realidade social. Essa multiplicidade de demandas às quais a sociologia escolar deveria responder foi observada por Meucci na análise dos manuais escolares, como sintetizado no trecho abaixo:

Ao procurar identificar as expectativas acerca da contribuição do conhecimento sociológico nesse conjunto de manuais,¹⁰⁶ é possível constatar que a disciplina sociológica parecia, a um só tempo, corresponder (1) aos ideais de expansão da cultura científica, (2) aos ideais de patriotismo e civilidade, (3) aos padrões de cultura erudita que, apesar das transformações aspiradas, ainda se apresentavam resistentes. Ideais de objetividade científica, pressupostos nacionalistas, civilidade e erudição enciclopédica misturam-se, arranjam-se e combinam-se de modo paradoxal nas páginas desses manuais de sociologia (MEUCCI, 2011, p. 74).

Meucci também fez uma análise dos autores e das editoras dos manuais, relacionando a produção específica da sociologia com o debate intelectual e o mercado editorial nacional no período de 1920 a 1940. A partir da ideia de Thomas Khun de que os livros didáticos possuem funções pedagógicas e persuasivas, Meucci analisa-os como “um fenômeno sociológico, ou seja, como produtos e produtores de formas de representação da vida social vigentes no período” (MEUCCI, 2011, p. 19).

Ainda quanto à primeira geração, Wanirley Guelfi (2001) analisou dez livros didáticos publicados entre 1931 e 1940.¹⁰⁷ Tendo como foco as noções de ciência de referência e disciplina escolar, a autora mobilizou o instrumental teórico-conceitual do historiador francês

¹⁰⁵ Dentre os 32 manuais de sociologia analisados na pesquisa de Meucci, ela observou que “uma pequena parcela foi compilação de aulas em cursos superiores de sociologia ou ciências sociais e foi dedicada a esse nível de ensino” (MEUCCI, 2011, p. 97). Essa “pequena parcela”, segundo a autora, é composta por cinco títulos de autoria de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Gilberto Freyre e Amaral Fontoura.

¹⁰⁶ Nessa parte específica do livro (tópico civilidade e civismo do capítulo 3 – Racionalização, civismo e normatização social), Meucci afirma que está examinando os livros elaborados por Delgado de Carvalho, Achilles Archêro Junior, Djaçir Menezes e Afro do Amaral Fontoura.

¹⁰⁷ Os livros analisados por Guelfi foram: *Sociologia: summarios do curso do 6º ano*, de Delgado de Carvalho, 1931; *Sociologia experimental*, de Delgado de Carvalho, 1934; *Sociologia: problemas prévios*, de Tito Prates da Fonseca, 1934; *Ensaio de synthese sociológica*, de Miranda Reis, 1935; *Princípios de sociologia*, de Fernando de Azevedo, 1935; *A comunidade e a sociedade – Introdução à sociologia*, de Loran David Osborn e Martin Henry Neumeyer, 1936; *Lições de sociologia*, de Achilles Archêro Junior, 1939; *Práticas de sociologia*, de Delgado de Carvalho, 1939; *Noções de sociologia*, de Henry du Passage, 1939; *Programa de sociologia*, de Amaral Fontoura, 1940 (GUELF, 2001, p. 97).

André Chervel, cujo campo de pesquisas é a história das disciplinas escolares. Guelfi identificou a reorganização dos conteúdos dos manuais didáticos, acompanhando as transformações da ciência sociológica no Brasil. Um dos resultados de sua pesquisa consistiu em identificar que os conteúdos presentes nos sumários de manuais de sociologia para o então chamado ensino secundário ora se adequavam aos conteúdos traçados pelo Decreto n. 18.564, de 1929, ora às diretrizes da Reforma de 1931 e ao Programa de Sociologia de 1937.¹⁰⁸ Além disso, Guelfi indica haver consonância entre os conteúdos dos manuais e as temáticas de pesquisa da ciência de referência, isto é, com a agenda de pesquisa das ciências sociais produzidas no ensino superior (GUELF, 2001, p.101). Além disso, havia a preocupação de preparar a nação brasileira para o processo de modernização, e tanto a escola quanto a disciplina sociologia contribuiriam para esse fim, ideia que fica expressa da seguinte forma:

Portanto, na medida em que privilegiaram a explicação sociológica para compreender a “modernidade”, a “realidade social” do país, a veiculação do vocabulário sociológico se expandiu, consolidando-se. E, por meio dela, foi comum utilizar conceitos como: fatos sociais, fatos econômicos, realidade social, pobreza, problemas contemporâneos, entre outros. Afinal, era necessário explicar “cientificamente” os “problemas sociais”, e a Sociologia fornecia o instrumental necessário para objetivar as “soluções”: seus métodos e técnicas (GUELF, 2001, p. 110).

Além dos conceitos acima citados (fatos sociais, fatos econômicos, realidade social, pobreza e problemas contemporâneos), Guelfi notou que temas como nação, família, religião, imigração, criminalidade, natalidade, desemprego, o papel do Estado e as explicações evolucionistas da sociedade figuravam nos sumários dos manuais didáticos de sociologia publicados entre 1930 e 1940.

Das diferenças entre os trabalhos de Simone Meucci e Wanirley Guelfi, destaco que a primeira optou pela análise da produção propriamente brasileira de manuais didáticos de sociologia, enquanto a segunda incluiu em sua análise duas obras traduzidas.¹⁰⁹ O período analisado por Meucci também foi maior do que o selecionado por Guelfi, incluindo um maior número de manuais, alguns usados também no ensino superior, como já mencionado. Ao contrário de Meucci, Guelfi não fez análise dos conteúdos dos manuais didáticos, atendo-se a analisar a organização dos livros, através da leitura dos sumários ou índices, dos prefácios, das orientações metodológicas e das informações das editoras (GUELF, 2001, p. 98). Por

¹⁰⁸ A autora também analisou os programas da disciplina sociologia para o Colégio Pedro II dos anos de 1926, 1928, 1929 e 1939.

¹⁰⁹ Guelfi analisou os manuais: *Noções de sociologia*, de Henry du Passage; e *A comunidade e a sociedade – Introdução à Sociologia*, de Loran David Osborn e Martin Henry Neumeyer.

fim, Guelfi optou por trabalhar com a ideia de disciplina escolar e ciência de referência, de acordo com a aceção de André Chervel, para o qual:

os saberes produzidos pelas disciplinas escolares não são redução ou simplificação do conhecimento produzido pelas pesquisas acadêmicas, nem os saberes escolares são simples transposições do conhecimento acadêmico. Uma disciplina escolar vai muito além do conjunto de conteúdos e metodologias aplicadas, ela traduz nas suas alterações, rupturas, permanências significados culturais historicamente situados revelando os conflitos, as alianças, as conciliações, as rupturas que ocorrem nos movimentos sociais do momento histórico-cultural no qual ela se insere (GUELF, 2001, p. 15).

Ou seja, as duas pesquisadoras debruçam-se sobre o mesmo período, porém com um recorte diferente e referenciais teórico-metodológicos distintos.¹¹⁰ Em comum, as pesquisas têm o mérito de lançar luz sobre a presença da sociologia no ensino secundário antes mesmo da institucionalização dos cursos de ciências sociais no ensino superior, mostrando a importância de se analisar as condições dessa inserção através do pioneirismo dos manuais didáticos publicados e difundidos no Brasil, na primeira metade do século XX.

Essa primeira geração de livros didáticos de sociologia se caracteriza pela formação plural de seus autores e o teor panorâmico das obras que versavam, *grosso modo*, sobre a história das ideias sociológicas, apresentando autores e principais correntes teóricas. Até a década de 1930, de acordo com os resultados da pesquisa de Jefferson da Costa Soares em sua dissertação de mestrado *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*, os autores e professores de sociologia no Brasil tinham formação humanística, frequentemente realizada na Europa e marcada por forte autodidatismo (SOARES, 2009a), eram intelectuais atuando em várias frentes (publicavam em jornais, lecionavam, escreviam ensaios, etc.).¹¹¹

É preciso destacar que no início do século XX os programas do Colégio Pedro II tinham forte influência na determinação do currículo das demais escolas. Sendo assim, seu programa da cadeira sociologia, publicado em 1926, é um documento importante para se compreender a recontextualização da disciplina escolar. Esse documento dividia o conteúdo em vinte seções¹¹² organizados em duas partes: sociologia *teórica* e fontes históricas da

¹¹⁰ Importante destacar que as pesquisas de mestrado foram defendidas com cerca de um ano de diferença (Meucci em 2000 e Guelfi em 2001).

¹¹¹ Os resultados da pesquisa documental realizada na dissertação de mestrado de Jefferson da Costa Soares também foram publicados em artigos (SOARES, 2009b, 2012 e 2015).

¹¹² Cada seção do programa contemplava uma lista de tópicos e palavras-chaves, por exemplo, para a seção VII eram elencados os seguintes: “misticismo das colectividades; dualidade do homem egoísta e social; interesses e deveres revestem-se de fé mystica; genese dos sentimentos collectivos: patriotismo,

sociologia (GUELF, 2001, p. 78-81). Já o programa de 1929 da cadeira de sociologia do Colégio Pedro II estabelecia trinta temas organizados em cinco partes: As Teorias Sociológicas; As Sociedades Humanas; A Psicologia Social; As Instituições e Os problemas sociais contemporâneos (GUELF, 2001, p. 83-85). O programa de sociologia do Colégio Pedro II, de 1939, é mais extenso, com 35 seções organizadas em três partes: introdução, origens sociais e estrutura social (GUELF, 2001, p. 89-91). Esse programa de 1939 foi feito após a reforma educacional de Francisco Campos (Lei 19.890, de 1931) que, segundo Luiz de Aguiar Costa Pinto (1947), em sua tese de livre docência *Ensino da sociologia nas escolas secundárias – Notas e proposições*, ampliou o ensino da sociologia nos cursos complementares, correspondentes às últimas séries da escola secundária. Apesar de entender essa ampliação da presença do estudo dos fenômenos sociais como significativa de um reconhecimento de sua importância cultural, cívica e científica, Costa Pinto foi crítico severo do conteúdo do programa, como fica explícito no trecho selecionado a seguir:

A esse reconhecimento, porém, não correspondeu, lamentavelmente, uma concepção justa, ou ao menos atual, sobre o que é a sociologia como ciência – seu campo de estudos, seus métodos de trabalho, seus conceitos fundamentais, seus progressos mais recentes e as aquisições modernas da didática da sociologia. O programa organizado para a disciplina e posto em vigor pela reforma Campos tem merecido críticas por motivos diversos: pela intolerância de sua inspiração filosófica, pela atitude antidurkheimiana, arbitrária e descabida que espousa, pela exagerada extensão, pelo seu caráter enciclopédico. Acreditamos, porém, que ele era, acima de tudo, um programa que desconhecia o estado a que chegara, no momento em que foi feito, o progresso dos estudos sociológicos (COSTA PINTO, 1949 [1947], p. 301).

Ou seja, a organização, o sumário e os conteúdos dos manuais relacionam-se com o currículo prescrito pelos programas oficiais, que na época eram ditados pelo principal colégio da República, antes da existência de uma organização nacional do campo de recontextualização oficial centrado na burocracia estatal do Ministério da Educação. Além disso, o campo de recontextualização pedagógica do ensino de sociologia no Brasil ainda era incipiente, pois as ciências sociais estavam apenas começando a se institucionalizar no ensino superior (a partir de 1936 começam a sair os primeiros formados da Escola de Sociologia e Política, depois as primeiras turmas da USP e depois da Universidade do Brasil, no Rio de

justiça; a guerra; as religiões e o Estado.” (Programa da cadeira de sociologia do Colégio Pedro II 1926 e 1928 apud GUELF, 2001, p.79).

Janeiro) e a reflexão e formação de um corpo de pesquisadores sobre o ensino da sociologia escolar só vai se delinear praticamente um século depois, no início do século XXI.

Em 1942, a reforma Capanema reformulou o ensino secundário e retirou a disciplina sociologia de seus currículos. Segundo Mário Bispo dos Santos (2004), uma das consequências desse projeto pedagógico da Lei Orgânica do Ensino Secundário de Capanema foi uma nova organização desse nível de ensino, que passou a se dividir em dois ciclos: ginásio (duração de quatro anos) e colégio (três anos), por sua vez dividido em duas formações, científico e clássico. Antes disso, na reforma Campos, o ensino secundário estava dividido em dois cursos: ginásio (cinco anos) e complementar (dois anos). A sociologia era oferecida em uma das séries dos cursos complementares, que preparavam para o ensino superior de direito, medicina e engenharia. Com a extinção dos cursos complementares, em 1942, algumas disciplinas foram excluídas, dentre elas a sociologia, a geofísica e a psicologia (SANTOS, 2004, p. 143). Entretanto, os motivos subjacentes à retirada da sociologia dos currículos da escola secundária brasileira, na década de 1940, ainda não foram devidamente estudados,¹¹³ assim como são necessárias investigações a respeito da situação de oferta da disciplina até a década de 1980,¹¹⁴ quando ocorre o seu retorno gradual por iniciativas estaduais, como mostrarei a seguir.

A reforma Capanema, de 1942, causou enorme impacto nas primeiras turmas dos cursos de ciências sociais que se formavam para o magistério secundário (cf. COSTA PINTO, 2012 [1955]). O investimento nos cursos de ciências sociais e na formação de cientistas sociais continuou, entretanto, voltado para o mercado de trabalho do Estado em expansão e para a pesquisa. O livro de Glaucia Villas Bôas *A vocação das Ciências Sociais no Brasil (1945/1966)* evidencia que a produção de manuais de sociologia continua nesse período, voltada, entretanto, para os cursos universitários de ciências sociais¹¹⁵ (VILLAS BÔAS,

¹¹³ Luiz de Aguiar Costa Pinto sugere motivações ideológicas do Estado Novo para a exclusão da sociologia na reforma Capanema: “A eliminação do ensino das ciências sociais não foi, evidentemente, um fenômeno isolado, desligado de tudo mais que ocorria na estrutura e na ideologia da sociedade brasileira. Foi antes um capítulo, um capítulo apenas, mas bem expressivo, da implantação no país do regime de 10 de novembro.” (COSTA PINTO, 1949 [1947], p. 302).

¹¹⁴ A bibliografia indica que alguns dos manuais publicados até 1940 foram reeditados no período posterior, mas essas informações não são precisas, carecendo de maiores investigações. Em prefácio à edição de 1961, Amaral Fontoura apresenta seu livro *Introdução à sociologia* como sendo uma reedição, com outro nome, do seu manual *Programa de Sociologia*, publicado em 1940. A obra visava ao público do ensino superior, mas também seu autor esperava estar pronto para um possível retorno da disciplina (GUELF, 2001, pg. 100).

¹¹⁵ Os manuais listados por Glaucia Villas Bôas são: *Sociologia educacional*, de Afro Amaral Fontoura, 1951; *Pequena antologia sociológica*, 1955, e *Pequeno tratado de relações humanas*, 1957, de Fernanda Barcellos; *Noções de sociologia geral*, de Geraldo Brandão, 1955; *Enciclopédia de cultura*, de Joaquim Pimenta, 1955; *Estudos de sociologia*, de Carlos Pinto Corrêa, 1957; *Introdução à sociologia*, 1959,

2007, p. 245-270). É preciso salientar, entretanto, que a disciplina continuou sendo lecionada nas escolas normais por mais quase três décadas, até a Reforma Jarbas Passarinho, de 1971, durante o governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici. De acordo com Mário Bispo dos Santos:

no seu lugar [da sociologia da educação], na grade curricular da habilitação para exercício do magistério nas séries iniciais, antigo curso Normal, foi colocada a disciplina Fundamentos da Educação. Essa disciplina integraria os conteúdos provenientes da Sociologia, da Educação e da História e Filosofia da Educação, disciplinas também excluídas da nova habilitação (SANTOS, 2004, p.146).

Este período de trinta anos de ensino de sociologia da educação nas escolas normais, embora importante, não foi devidamente pesquisado e não é objetivo deste trabalho fazê-lo, sugerindo-se, entretanto, que seja estudado em outras pesquisas.

Com a reintrodução gradativa da sociologia no ensino médio regular, a partir de 1980, novos livros didáticos de sociologia começam a ser publicados em um mercado editorial em transformação, com a entrada de grandes empresas no setor e com o crescimento numérico e financeiro do segmento de didáticos. O trabalho editorial se especializa e os livros começam a ter uma nova “cara” (tamanho, fonte, diagramação, imagens, manual do professor, exercícios etc.), devido à divisão do trabalho editorial, que se complexifica ao longo da década de 1990.

3.1.2 A segunda geração de livros didáticos de sociologia no Brasil

A sociologia é reintroduzida gradualmente nos currículos das escolas de 2º grau para jovens entre 15 e 17 anos, por iniciativas estaduais, a partir do início dos anos 1980, período de redemocratização do país após vinte anos de regime ditatorial instaurado com o golpe civil-militar de 1964. O processo de reinserção da disciplina nas grades curriculares foi fruto da atuação de setores da sociedade civil, tais como sindicatos e associações de professores e/ou de sociólogos e entidades estudantis que organizaram movimentos em prol desse objetivo. O estado de São Paulo foi o primeiro a reinserir a sociologia na grade curricular do 2º grau, em 1984, através de uma resolução de sua Secretaria Estadual de Educação, no

Teorias sociológicas, 1962 e *Manual de sociologia*, 1963, de Paulo Dourado Gusmão; *Sociologia*, de Décio Alvim, 1963; *Introdução à sociologia*, de J. Flóscolo da Nóbrega, 1965 (VILLAS BÔAS, 2007, p.269-270).

governo de André Franco Montoro (à época no PMDB).¹¹⁶ O Distrito Federal, em 1985, o estado do Pará, em 1986, e o estado do Acre, em 1988, realizaram reformas curriculares estaduais nas quais a sociologia constava como disciplina obrigatória do nível secundário.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*, Gustavo Cravo de Azevedo (2014) recupera informações valiosas sobre a inserção da sociologia nos diferentes estados da Federação, preenchendo lacunas que a bibliografia ainda não havia contemplado. Não obstante o esforço na organização dos dados documentais, análises aprofundadas sobre o contexto, os motivos e os agentes envolvidos na inserção e as expectativas acerca da oferta da sociologia em cada realidade estadual ainda precisam ser empreendidas por pesquisa futuras. Em alguns casos, a inclusão da disciplina se deu por meio de deliberações dos Conselhos Estaduais de Educação, em outros se estabeleceu por meio de legislação estadual (AZEVEDO, 2014, p.16). Com a leitura da dissertação de Azevedo, ficamos sabendo, por exemplo, que o estado do Acre, por meio do departamento de ensino de 2º grau de sua Secretaria de Educação de Cultura, incluiu a disciplina sociologia na matriz curricular de suas escolas estaduais, que passariam a oferecer a matéria no 3º ano do 2º grau (nomenclatura da época para o atual ensino médio). Porém, não são disponibilizados elementos sobre essa inclusão. Quem elaborou a matriz? Por que a sociologia foi incluída?

No artigo *Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*, Amaury Moraes (2011) identifica que a promulgação da Lei n. 7.044, de 1982, possibilitou que os estados fizessem modificações em suas grades curriculares, abrindo espaço para que a sociologia voltasse como disciplina por iniciativas estaduais. Essa lei de 1982, promulgada ainda no período militar, modificou a LDB de 1961 e definiu a existência de uma base obrigatória e outra diversificada nos currículos, sendo que, nesta última, os sistemas municipais, estaduais e federais tinham a opção de escolher conteúdos e disciplinas fora da base obrigatória. Foi esse dispositivo que deu as bases legais para que os estados inserissem a sociologia. No caso do estado de São Paulo, Amaury Moraes afirma:

Então, a partir de 1983, (...) [a sociologia] num crescendo passou a figurar nos currículos das escolas secundárias. Logo, o estado de São Paulo, que já tomara a dianteira nesse processo ao “recomendar” a inclusão da sociologia no currículo de um das séries (Resolução SEE/SP n. 236/83), amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe

¹¹⁶ Montoro foi o primeiro governador do estado de São Paulo eleito pelo sufrágio universal, em 1982, depois da ditadura militar, e um dos articuladores da criação do PSDB, em 1988.

técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes (MORAES, 2011, p. 367-368).

Em 1989, cinco estados promulgaram suas constituições estaduais, nas quais a sociologia constava na lista de conteúdos para o ensino de 2º grau. Foi o caso de Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Maranhão (SANTOS, 2002; AZEVEDO, 2014). Ou seja, entre 1984 e 1989, período marcado pelo retorno da democracia no Brasil, apenas oito estados brasileiros e o Distrito Federal ofereciam (ou deveriam oferecer) a sociologia para os alunos matriculados nas séries finais da escolarização básica. Entre 1994 e 2007, os demais 18 estados da Federação incluíram a disciplina em suas grades curriculares estaduais (AZEVEDO, 2014), passando, assim, a sociologia a constar oficialmente em todas as redes estaduais do país.

Foi nesse contexto de reinserção gradativa que começou a se delinear a segunda geração de livros didáticos de sociologia. Os livros de sociologia para o ensino médio publicados entre 1980 e início dos anos 2000 foram analisados por Olavo Machado (1996), Flávio Sarandy (2004), Marival Coan (2006) e Cassiana Takagi (2007). Naquele período, o mercado editorial de didáticos intensificou os processos de padronização e homogeneização próprios das práticas industriais. Os livros didáticos passaram a apresentar mais ilustrações e exercícios, mas ainda tinham como público-alvo, especialmente no caso da sociologia, tanto estudantes do 2º grau (nova nomenclatura para o ensino secundário, atual ensino médio) quanto aqueles dos primeiros períodos de disciplinas introdutórias do ensino superior. Os livros tinham um tamanho semelhante aos livros não didáticos, na maioria das vezes eram impressos em preto e branco, nem sempre eram acompanhados de um manual do professor, portanto, observam-se indícios de um esforço de didatização do conhecimento sociológico que só irá se complexificar na geração posterior.

As principais obras didáticas de sociologia do período de 1980 até meados dos anos 2000 eram de autoria de Pêrsio dos Santos Oliveira, Nelson Dacio Tomazi et al., Cristina Costa e Paulo Meksenas. Com exceção de Meksenas, os demais autores continuaram produzindo livros didáticos, cujas novas edições já caracterizam a terceira e atual geração de livros didáticos. Os livros de Benjamin Marcos Lago, Pedrinho Guaresch, Nelson Piletti e

Álvaro de Vita foram objeto de estudo das dissertações de Sarandy e de Coan, mas não permaneceram até hoje como autores do universo de didáticos de sociologia.¹¹⁷

Nesse período, a sociologia ainda não era obrigatória em todo o território nacional nem havia ainda um campo recontextualizador oficial e pedagógico consolidado. Como já indicado, por iniciativas estaduais, a sociologia foi inserida nas grades curriculares e, assim, as secretarias de educação publicaram, progressivamente, orientações curriculares para o ensino da disciplina. Esse é o início da constituição de um campo de recontextualização. Após a promulgação da LDB de 1996, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCN), dedicando oito páginas aos conhecimentos de sociologia, antropologia e política no volume dedicado às ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1999). Em seu artigo 36, a LDB de 1996 estipulava que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), porém não estabelecia sua forma disciplinar. Assim, os parâmetros não estabeleciam uma lista de conteúdos a serem ministrados, mas, como já dito (Capítulo 2), apresentavam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em sociologia, antropologia e política, bem como um texto dedicado às seguintes questões: por que ensinar ciências sociais; o que e como ensinar em ciências sociais (BRASIL, 1999, p. 36-43).

Em sua dissertação de mestrado *O ensino de ciências sociais na escola média*, Olavo Machado (1996) analisou quatro livros didáticos de sociologia publicados entre 1985 e 1994,¹¹⁸ considerando-os como produtores indiretos de currículo em um contexto no qual ainda não havia nem a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todas as escolas, nem diretrizes curriculares nacionais. Antes da publicação dos parâmetros nacionais em 1999, as equipes de sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), do governo do estado de São Paulo, produziram duas propostas de conteúdo programático para o ensino de sociologia no 2º grau: uma organizada em sete unidades, em 1986, e outra, mais

¹¹⁷ Não foi o objetivo desta tese investigar o paradeiro de todos os autores acima citados. No próximo capítulo, apresentarei as biografias dos seguintes autores: Nelson Tomazi, Cristina Costa e Pêrsio dos Santos Oliveira, cujas edições dos livros foram selecionadas para análise.

¹¹⁸ Os livros analisados por Olavo Machado foram: *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida*, de Paulo Meksenas (Edições Loyola, 1985); *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa (Ed. Moderna, 1987); *Sociologia da sociedade brasileira*, de Álvaro de Vita (Ed. Ática, 1991) e *Iniciação à sociologia*, de Nelson Dacio Tomazi et al. (Ed. Atual, 1994).

concisa, com três unidades, em 1990.¹¹⁹ Esses textos representam os primeiros esforços de formação dos campos recontextualizadores da disciplina.

Em sua análise dos manuais didáticos, Machado concluiu que cada obra didática tinha uma perspectiva diferente de currículo para a sociologia, com um aspecto em comum: “o aluno deve ser levado a relacionar os conteúdos trabalhados nas atividades escolares com sua vida social e cotidiana, ultrapassando seus conhecimentos de senso comum acerca dos temas aprofundados” (MACHADO, 1996, p. 46). As singularidades de cada manual analisado foram brevemente indicadas pelo autor em sua argumentação, pois o foco da dissertação, como evidenciado nas conclusões, não foi apenas os manuais didáticos, mas, principalmente, a reconstrução do percurso histórico de intermitência da disciplina nas escolas brasileiras, observando, especialmente, os sentidos atribuídos e as justificativas mobilizadas em prol de sua inserção. Sintetizo a seguir o que o autor aborda a respeito dos conteúdos dos quatro manuais analisados.

Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida, de Paulo Meksenas (edição de 1985), apresenta os seguintes conteúdos, de acordo com a pesquisa de Olavo Machado: conceitos básicos de sociologia (cultura, trabalho e sociedade); origem da sociedade ocidental, problemas sociais gerados pelo capitalismo e nascimento da sociologia; introdução às teorias sociológicas de Durkheim e Marx; sociologia e escola; e os temas: televisão, família e migração (MACHADO, 1996, p. 46). Machado critica o livro por não discutir a sociedade brasileira da época, mas, ao mesmo tempo, exigir dos alunos uma reflexão sobre os problemas emergentes da sociedade (MACHADO, 1996, p. 48).

Na análise do livro didático de Cristina Costa, *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (edição de 1987), Machado identifica que a autora privilegia a formação histórica das ciências sociais, utilizando mais elementos iconográficos e dados estatísticos do que o manual de Meksenas. A descrição dos conteúdos abordados na edição de 1987 do manual de Costa muito se assemelha à edição de 2005 da mesma autora que eu analisei, como tratarei nos próximos capítulos (4 e 5). Machado menciona que o manual de Costa está organizado em nove unidades, que tratam: da definição de conhecimento, cultura e conhecimento científico; sociologia pré-científica, renascimento, liberalismo; positivismo e teorias clássicas

¹¹⁹ Cassiana Takagi expõe em sua dissertação de mestrado mais informações sobre as duas propostas programáticas da CENP, acrescentando informações sobre a equipe de elaboradores, conteúdo da proposta, representações do público-alvo e referências bibliográficas. Sobre a primeira proposta de 1986, ver TAKAGI, 2007, p. 42-59; sobre a segunda proposta, identificada como sendo do ano de 1992, ver TAKAGI, 2007, p. 60-74.

da sociologia (Durkheim, Marx e Weber); antropologia, funcionalismo e estruturalismo; sociologia do desenvolvimento; sociologia no Brasil; sociologia teórica, sociologia aplicada, sociologia técnica e sociologia crítica; sociologia contemporânea: a pobreza, as minorias e a violência (MACHADO, 1996, p. 48-49). Machado observa que o manual de Cristina Costa pode ser utilizado também nos cursos de introdução à sociologia das mais variadas formações universitárias e tem como objetivo realizar

uma síntese das principais escolas do pensamento sociológico sob um prisma histórico e crítico, obedecendo a uma ordem cronológica, de modo a propiciar ao aluno a aquisição não apenas de informações teóricas mas uma visão crítica e histórica do pensamento sociológico. Outra grande preocupação na elaboração do livro foi mostrar as possibilidades atuais da aplicação dos conceitos formulados pelos diversos teóricos, trazendo-os para a análise de aspectos da nossa realidade contemporânea, através dos “temas para debate” propostos ao final de cada capítulo, de modo a permitir ao aluno aplicar a situações concretas os conhecimentos auferidos e desenvolver um conhecimento prático dos conceitos sociológicos (MACHADO, 1996, p. 49-50).

Essa seção chamada de “temas para debate” permanece na edição de 2005 do manual de Cristina Costa e, como tratarei nos próximos capítulos, compreende um ou mais excertos de textos, acompanhados de uma ou duas perguntas.

O terceiro manual analisado fez uma escolha de conteúdos totalmente diferente dos demais. A característica principal do manual *Sociologia da sociedade brasileira*, de Álvaro de Vita (edição de 1991), segundo Machado e como o próprio título da obra indica, foi a seleção de conceitos e teorias sociológicas de interpretação do Brasil como fio condutor da narrativa didática (MACHADO, 1996, p.52). Assim, o livro se organiza em torno dos seguintes capítulos:

Sociedade colonial brasileira e capitalismo; a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre; a sociedade agrária brasileira “tradicional”; os conflitos sociais no campo: messianismo e cangaço; desenvolvimento capitalista e lutas sociais no campo (1940-64); a questão agrária durante o regime militar (1964-84); as classes trabalhadoras rurais no Brasil contemporâneo; (...) expansão capitalista pós-64 e a urbanização brasileira; o protesto social urbano nos anos 79 e 80¹²⁰ (MACHADO, 1996, p. 52).

¹²⁰ Não cito todos os capítulos da obra didática por uma questão de economia. Para informação completa, ver dissertação de Olavo Machado (1996).

Por fim, o último manual analisado por Machado foi a edição de 1994 de *Iniciação à sociologia* organizada por Nelson Dacio Tomazi. A principal contribuição da pesquisa de Machado foi registrar a inspiração desse manual na primeira proposta programática da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), do governo do estado de São Paulo. O autor revela essa informação tanto na análise do manual no corpo do texto da dissertação quanto no anexo, no qual é transcrito um depoimento do organizador da obra, Nelson Dacio Tomazi, discorrendo sobre os motivos que os levaram (ele e os demais autores da obra) a tomar como ponto de partida para a elaboração do manual didático a primeira proposta de conteúdo programático para a disciplina sociologia de São Paulo, de 1986.

A edição de 1994 do livro *Iniciação à sociologia*, analisada por Machado, tem autoria coletiva, foi organizada por Tomazi, publicada pela Editora Atual e organizada em sete partes: introdução; indivíduo e sociedade; trabalho e sociedade; desigualdades sociais; política e sociedade; cultura e ideologia; e movimentos sociais (MACHADO, 1996, p.53). Como mostrarei a seguir, esse índice de conteúdos é o mesmo da edição de 2001 que escolhi para analisar nesta tese (ver Capítulo 4) e também revela proximidade com a primeira proposta programática da CENP, de 1986, para o ensino de sociologia, também organizada em sete unidades: introdução ao estudo da sociedade; política e sociedade; ideologia, cultura e sociedade; instituições sociais; relações entre as nações no contexto do capitalismo internacional; transformação social; e teorias de mudança social (MACHADO, 1996, p. 42-43). A segunda proposta da CENP, de 1990, apresentava três unidades: cultura e sociedade; trabalho e sociedade; poder e sociedade (MACHADO, 1996, p. 44). Machado ainda acrescenta que a abordagem escolhida pela equipe de sociologia da CENP explicitada na primeira proposta curricular foi a de buscar

contemplar tanto aspectos teóricos mais gerais como sua particularização na sociedade atual, mundial e brasileira, diferenciados pelos autores em termos de sociologia geral e sociologia da sociedade brasileira hoje, respectivamente. A proposta contém ainda uma série de sugestões bibliográficas e pedagógicas ao professor (MACHADO, 1996, p.42).¹²¹

Já Flávio Sarandy (2004) fez estudo sobre livros¹²² publicados entre 1999 e 2002, identificando que os livros destinados ao ensino médio reproduziam, em grande parte, o

¹²¹ A dissertação de Machado analisou as duas propostas da CENP, mas não incluiu os textos curriculares na íntegra.

¹²² Os manuais analisados por Flavio Sarandy foram: *Iniciação à sociologia*, de Nelson Tomazi (Ed. Atual, 1999); *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira (Ed. Ática, 2000); *Sociologia*, de Paulo

mesmo formato do ensino superior, com conteúdos voltados para o ensino dos clássicos e a história das ideias sociológicas. Este autor destaca que os manuais de sociologia eram marcados por forte ênfase conceitual e fundamentavam-se “no pressuposto da sociologia como propiciadora de uma ‘consciência crítica’ interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania” (SARANDY, 2004, p.5). A esse aspecto observado em sua análise o autor chamou de uma “sociologia de dupla face”, isto é, os livros didáticos tanto apresentavam a disciplina científica com forte ênfase acadêmica na exposição dos conteúdos como mostravam a intenção interventora da sociologia e sua preocupação com os problemas sociais da atualidade e com a formação do cidadão crítico e participativo (SARANDY, 2004).

Em seu estudo sobre os livros didáticos de sociologia, publicados no período de 1987 a 2001, Marival Coan (2006) privilegiou enfocar o lugar conferido à categoria trabalho em materiais didáticos utilizados por professores de sociologia na cidade de Florianópolis.¹²³ Para o autor, a categoria trabalho é abordada de forma a-histórica e genérica ou “quando adentram na crítica do trabalho no modo capitalista de produção, não oferecem um ferramental teórico suficiente para se ter uma compreensão adequada” (COAN, 2006, p.17). Ele observou que a temática trabalho¹²⁴ também é abordada nos capítulos dedicados à discussão de desemprego, tecnologia, desigualdades sociais, classes sociais, dentre outros (COAN, 2006, p.25).

Cassiana Takagi (2007) analisou quatro livros didáticos de sociologia publicados entre 1994 e 2004,¹²⁵ fazendo uma longa descrição de cada um deles com o objetivo de compará-los às propostas curriculares nacionais e do estado de São Paulo e compreender como eles eram usados em sala de aula. Takagi caracteriza os livros didáticos em dois tipos: livro de abordagem temática ou livro com abordagem de autores clássicos, observando que há predomínio do primeiro tipo, o temático.

Meksenas (Ed. Cortez, 1999); e *Curso de sociologia e política*, de Benjamin Marcos Lago (Ed. Vozes, 2002).

¹²³ *Introdução à sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira, 2000; *Introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa, 2000; *Iniciação à sociologia*, de Nelson D. Tomazi, 2000; *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida*, de Paulo Meksenas, 2001; *Sociologia*, de Meksenas, 1994; *Sociologia crítica*, de Pedrinho Guaresch, 1987 e *Sociologia da educação*, de Nelson Piletti, 1990 foram os livros didáticos de sociologia analisados por Marival Coan em sua dissertação.

¹²⁴ Gláucia Villas Bôas estudou a categoria trabalho nas ciências sociais brasileiras, identificando seu surgimento na sociologia dos anos de 1950, associada às categorias de emprego/desemprego e fomentando os estudos das classes e das desigualdades sociais (VILLAS BÔAS, 2006 e 2007).

¹²⁵ Os livros analisados na dissertação de Takagi foram: *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa (Ed. Moderna, 1997); *Introdução à sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira (Ed. Ática, 2004); *Iniciação à sociologia*, coordenado por Nelson Tomazi (Ed. Atual, 2000) e *Sociologia*, de Paulo Meksenas (Ed. Cortez, 1994).

A leitura dessas dissertações que analisaram os manuais didáticos de sociologia publicados nos anos de 1980, 1990 e início dos anos 2000 indicou a existência de uma variedade de seleções curriculares, reflexo da falta de tradição e acúmulo de discussões sobre a sociologia como disciplina escolar naquela época, uma vez que os campos de recontextualização oficial e pedagógica da área ainda estavam em formação. Os conteúdos dessa segunda geração de livros de sociologia são heterogêneos, mas têm destaque os conceitos de trabalho, cultura, e política; o foco nas origens e na história da sociologia; e a presença dos autores clássicos das ciências sociais (Marx, Weber e Durkheim), em quase todos os livros.

Além disso, os dados dessas pesquisas apontam para o protagonismo das primeiras propostas curriculares de São Paulo, de 1986 e 1990-92, e sua influência nos manuais didáticos publicados nas décadas de 1980 e 1990. De certa forma, apesar da variedade de seleções curriculares, essa segunda geração de manuais teve conhecimento e dialogou com os programas da CENP de São Paulo. Explicitamente esse pioneiro currículo estadual foi norteador do manual didático *Iniciação à sociologia*, organizado por Nelson Tomazi, que permaneceu influente na geração seguinte, como será tratado a seguir.

3.1.3 A política nacional de livros didáticos no Brasil e a terceira geração de livros para o ensino da sociologia na escola

A mobilização pela reinserção da sociologia no currículo do ensino médio ganha força na virada do século XX para o XXI, após a promulgação da LDB 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que, apesar de citar a sociologia, não a havia tornado uma componente curricular explicitamente. Os movimentos sociais, portanto, uniram-se em prol da aprovação de um projeto de lei¹²⁶ que tornaria ambas as disciplinas obrigatórias para o ensino médio. Apesar de a lei ter sido aprovada pelo Congresso Nacional, foi vetada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em outubro de 2001. Esse momento da história da disciplina é lembrado em muitos textos que tratam do ensino de sociologia, mas a principal referência sobre esse episódio é a análise feita por Amaury

¹²⁶ Projeto de Lei Originário da Câmara, PLC n. 9/00, de autoria do deputado padre Roque Zimermann (PT-PR). Sobre esse PLC e a história das lutas pela inclusão da disciplina, ver o artigo de Lejeune Mato Grosso de Carvalho (CARVALHO, 2004, p.17-60) e a já citada dissertação de mestrado de Gustavo Cravo de Azevedo (AZEVEDO, 2014).

Moraes sobre o sentido do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso (MORAES, 2004, p.105-111). Nos capítulos 3 e 4 da dissertação de mestrado de Luiz Fernandes Nunes Moraes, esse processo é abordado do ponto de vista das disputas existentes na atribuição dos significados de cidadania à disciplina, ressaltando o debate ocorrido no Paraná, estado do deputado padre Roque Zimmermman (PT/PR), autor do referido PLC (MORAES, 2009, p.141 e 174).

Não obstante o veto, a mobilização pelo retorno da disciplina continuou, mudando, porém, seu foco de atuação e centrando seus esforços na Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC), na qual foi aprovada, em 2006, uma resolução tornando a sociologia e a filosofia disciplinas obrigatórias.¹²⁷ Depois, em 2008, a Lei 11.684 alterou o artigo 36 da LDB, e todos os colégios do país, públicos e privados, foram obrigados a oferecer as duas matérias nas três séries do ensino médio.

Antes mesmo da obrigatoriedade nacional, todos os estados da Federação e o Distrito Federal já haviam incluído a disciplina sociologia em suas grades curriculares, seja por alterações em suas matrizes curriculares, seja por promulgação de leis e resoluções estaduais ou a realização de concursos públicos para professor de sociologia, o que pode sugerir a força da repercussão das mobilizações estaduais em prol do retorno da disciplina, como mostram o texto de Otair Oliveira e Antônio Jardim (OLIVEIRA; JARDIM, 2009), a pesquisa coordenada por Anita Handfas no LABES/UFRJ (HANDFAS; FRANÇA; SOUZA, 2012) e o relato de Santo Conterato (CONTERATO, 2008) sobre a participação da Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) na coleta de assinaturas para a emenda popular aditiva n. 1.888 ao projeto de Constituição estadual de 1989, pedindo a inclusão da disciplina na grade curricular do então chamado segundo grau. A emenda popular foi aprovada como emenda legislativa n. 1.370, de autoria do deputado Accácio Caldeira, e permanece na Constituição do Estado do Rio de Janeiro até os dias atuais (AZEVEDO, 2014, p. 51-52).¹²⁸

Com a obrigatoriedade nacional, a inserção da sociologia no currículo das escolas médias se efetiva e passa a integrar um conjunto de políticas públicas que propiciam sua

¹²⁷ À promulgação do parecer CNE/CEB n. 38/2006 de 07 de julho de 2006 seguiu-se a Resolução n. 04, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que altera o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e inclui a sociologia e a filosofia como disciplinas obrigatórias.

¹²⁸ Sobre a atuação do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) e da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) em prol da inclusão da sociologia como disciplina na grade curricular estadual paulista, mas também em outros estados, ver CARVALHO, 2004.

consolidação como disciplina escolar, conferindo um caráter de padronização e legitimação que impacta decisivamente nas formas como as ciências sociais são transformadas em conhecimento escolar. São exemplos desse processo a inclusão de conteúdos sociológicos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sua participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e mais recentemente sua presença no rol de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final ainda não foi definida.¹²⁹ Configura-se assim um novo momento na produção didática para a disciplina, caracterizando uma terceira geração de manuais. Autores e editores de livros didáticos de sociologia passam, então, a considerar o tratamento dado à disciplina nessas políticas educacionais, isto é, precisam considerar a forma e os conteúdos solicitados na matriz de referência do Enem, bem como considerar as exigências e orientações do edital do PNLD, que também define o que deve e o que não pode haver nos livros didáticos caso queiram ser selecionados e distribuídos para as escolas públicas brasileiras. Ou seja, essa terceira geração de manuais didáticos de sociologia, publicada a partir de 2010, dialoga com uma nova configuração dos campos de recontextualização oficial e pedagógica. Esses campos são formados por agentes da burocracia estatal ligados ao Ministério da Educação (funcionários das secretarias de educação básica e da coordenação de materiais didáticos do MEC, por exemplo), mas também por professores da educação básica e do ensino superior que participam da elaboração de questões do Enem, da elaboração do edital do PNLD e da avaliação didática e pedagógica das obras submetidas ao próprio PNLD.

Para o argumento desenvolvido nesta tese importa dedicar um espaço para apresentar e analisar alguns aspectos do Programa Nacional do Livro Didático no momento em que este passou a incluir a sociologia em suas avaliações. O texto do edital e o Guia do Livro Didático¹³⁰ são reveladores de elementos-chaves para se compreender o processo de recontextualização pedagógica da sociologia como disciplina escolar.

¹²⁹ Em setembro de 2015 foi publicada a versão preliminar da BNCC, cujo texto ficou disponível, até março de 2016, para contribuições *online* da comunidade escolar interessada em participar. Após a análise das contribuições virtuais, das reuniões presenciais pelo território nacional, da reflexão de pareceres críticos e relatórios analíticos das associações científicas, a segunda versão da BNCC foi publicada em abril de 2016. Entretanto, sua versão definitiva ainda não foi publicada devido à reviravolta política no governo federal, que culminou no processo, polêmico e questionável, de *impeachment* da presidente da República Dilma Rousseff. Com o seu afastamento efetivo em maio de 2016, o presidente interino modificou totalmente os ministérios e, em setembro de 2016, decretou uma medida provisória (MP 746) mudando a estrutura do ensino médio. Com isso tudo em andamento e a MP sendo aprovada com modificações na Câmara dos Deputados, mas ainda em tramitação no Senado, tanto a organização do ensino médio quanto a forma final e os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular ainda estão em aberto.

¹³⁰ Estou considerando apenas a análise do *Guia do livro didático de sociologia*, que apresenta um resumo

O que estou chamando de terceira geração de livros didáticos se caracteriza pela inclusão da sociologia no PNLD 2012, cujo processo se inicia com a publicação do edital, em 2009,¹³¹ texto que define e orienta o produto (o livro didático) a ser apresentado pelas editoras. Ou seja, um novo elemento entra em cena e impacta fortemente o mercado editorial de didáticos de sociologia: o governo federal, por intermédio do MEC e seu poder de avaliação, seleção, mas, principalmente, o grande poder de compra e distribuição de manuais didáticos para todos os alunos da educação básica. Essa última e mais recente geração de livros ainda está em circulação e em transformação, pois houve um segundo processo de avaliação, o PNLD 2015, cujos livros aprovados indicaram a entrada de novos autores e títulos dessa produção.¹³²

O PNLD faz parte do processo de recontextualização pedagógica da sociologia para o ensino médio brasileiro.¹³³ Desde a elaboração do edital até a disponibilização do resultado final com as obras aprovadas, o processo é permeado por elementos indicadores da recontextualização pedagógica da sociologia como campo científico para uma disciplina escolar. O processo de avaliação dos livros didáticos por disciplinas é coordenado pelo MEC, porém é feito sob a responsabilidade das universidades federais, que congregam uma equipe composta por comissão técnica, coordenação institucional, coordenação de área, coordenação adjunta, apoio técnico e pareceristas. Cada equipe disciplinar é responsável pelos pareceres de reprovação de obras, pelas resenhas críticas dos livros aprovados e pela elaboração do Guia do Livro Didático entregue ao professor para orientá-lo em sua escolha dentre os livros selecionados.¹³⁴

do processo de avaliação, indica os critérios de exclusão, comenta os principais motivos que ocasionaram a eliminação de obras e apresenta as resenhas críticas de cada um dos manuais selecionados. Assim, o *Guia* pretende fornecer elementos básicos para subsidiar a escolha do professor. Cada componente curricular tem o seu guia editado e publicado separadamente.

¹³¹ Em 2010, o MEC recebeu as obras inscritas pelas editoras, as equipes de coordenação e de pareceristas foram montadas e, durante todo o segundo semestre de 2010, os livros foram avaliados. O resultado foi entregue ao MEC no início de 2011 e, em março do mesmo ano, as escolas receberam os guias dos livros didáticos indicando as obras selecionadas para cada disciplina (BRASIL, 2011).

¹³² No PNLD 2015 foram aprovados seis livros didáticos de sociologia: *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi, Ed. Saraiva; *Sociologia para jovens do século XXI*, de Luiz Oliveira e Ricardo da Costa, Ed. Imperial Novo Milênio; *Tempos modernos, tempos de sociologia*, de Helena Bomeny et al, Editora do Brasil; *Sociologia*, de Benilde Lenzi Motim et al., Ed. Scipione; *Sociologia hoje*, de Igor Machado et al., Ed. Ática; *Sociologia em movimento*, de Afrânio Silva et al., Ed. Moderna. Para mais informações ver o *Guia de livros didáticos PNLD 2015 ensino médio Sociologia*, disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> . Acesso em dezembro de 2016.

¹³³ O PNLD avalia e distribui livros didáticos para diferentes níveis da educação básica, incluindo o ensino fundamental (PLIDEF), o ensino médio (PNLEM) e a alfabetização de jovens e adultos (PNLA).

¹³⁴ No formato atual, o professor tem o direito de escolher qual livro adotará em suas aulas; tal escolha precisa ser enviada ao MEC pelo diretor da escola, mas, na prática, o processo é bem mais complexo e

No caso da disciplina sociologia, no PNLD 2012, a UFRJ foi a instituição responsável, e, além da comissão e coordenações já citadas, a equipe contava com 15 pareceristas, professores de universidades e de colégios da educação básica de diferentes regiões do país.¹³⁵ Foram inscritos 14 livros de sociologia, dentre os quais dois foram recomendados para as escolas públicas. Cada parecerista tinha que analisar dois livros e cada livro era analisado por duas pessoas diferentes, cabendo à coordenação adjunta, de área e técnica, a revisão desses pareceres.

O Ministério da Educação e sua equipe de funcionários ficam responsáveis pela parte geral do edital, que também indica aspectos da recontextualização pedagógica, e a comissão técnica e a de área são as responsáveis pela parte específica da componente curricular na qual são elencados os itens do que é considerado válido como conhecimento sociológico para o ensino médio brasileiro. No edital do PNLD 2012 foram listados 18 critérios eliminatórios para a componente curricular sociologia, dentre os quais destaco:

Será observado se a obra: (1) permite acesso aos fundamentos das três disciplinas que compreendem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia; (2) favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais deverão ser apresentados; (3) tem rigor na apresentação dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais; (9) favorece, por meio da descrição de situações e elaboração de atividades, ‘deslocamentos’ temporais, espaciais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a ‘desnaturalização’ e a crítica de valores, instituições e práticas que orientam a sua conduta; (...) (13) apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo; (14) explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais; (...) (16) apresenta, entre os diferentes capítulos, coerência na abordagem didática de temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais (BRASIL, 2009, p. 31-32).

A citação acima explicita as principais concepções do que aquela comissão compreendeu como sociologia no ensino médio, na qual ganha destaque a ideia de que a disciplina escolar deve compreender as ciências sociais entendidas como compostas pela antropologia cultural, a ciência política e a sociologia. Têm também ênfase o rigor conceitual e a pluralidade teórica e metodológica das ciências sociais, sem privilegiar uma perspectiva

sua análise foge ao escopo deste trabalho.

¹³⁵ A lista completa com os nomes dos integrantes das equipes de avaliação da área de sociologia e do MEC (SEB, COGEAM e FNDE) está disponível no *Guia de livros didáticos: PNLD 2012* (BRASIL, 2011).

única. O edital exige coerência no tratamento de temas, teorias e conceitos, ideia que já havia sido sugerida e desenvolvida nas orientações curriculares para o ensino médio de sociologia (BRASIL, 2006). Também determina o tratamento teórico e conceitual de uma lista de categorias nominalmente citadas, a saber: cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais.

Após a elaboração do edital, a coordenação de área juntou-se à comissão técnica para preparar a ficha de avaliação, um documento a ser preenchido por todos os pareceristas e que, no caso da sociologia, continha 74 itens organizados em sete subgrupos de critérios de exclusão, a saber: legislação; critérios teórico-conceituais; critérios didático-pedagógicos: conteúdo; critérios didático-pedagógicos: atividades e exercícios; avaliação das imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas); editoração e aspectos visuais; e manual do professor.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política do Estado brasileiro implementada pelo Ministério da Educação, desde 1985, mas cujo formato, alcance e características sofreram inúmeras transformações ao longo do tempo, como mostra a pesquisadora Célia Cassiano (2013) em seu livro *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. Cassiano identifica dois marcos importantes na história do PNLD: o primeiro, de implementação do programa, em 1985; e o segundo, de legitimação e consolidação, a partir de 1995.

Na primeira fase, de implementação do programa, em 1985, o Brasil vivia a redemocratização política após mais de vinte anos de ditadura civil-militar. A criação do programa ocorre durante o governo de José Sarney (PMDB), tendo como ministro da Educação Marco Maciel.¹³⁶ O decreto de criação do programa,¹³⁷ com nove artigos, é antecedido por um texto que apresenta os objetivos gerais da medida. De acordo com o decreto-lei, caberia ao Estado contribuir para a universalização e melhoria do ensino de 1º grau, promovendo a valorização do magistério através da efetiva participação do professor na indicação do livro didático e reduzindo os gastos familiares com educação (CASSIANO, 2013, p.53-55).

¹³⁶ Os princípios do PNLD estão expostos na proposta intitulada *Educação para todos: caminho para a mudança*, de 31 de maio de 1985, assinada por Marco Maciel, então ministro da Educação no governo Sarney.

¹³⁷ O Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, está disponível no site <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 de agosto de 2016.

A consolidação do PNLD como política pública ocorre a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e durante a gestão de Paulo Renato Souza como ministro da Educação. Nesse período ocorrem reformas importantes no sistema educacional, tais como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio, em 1999. Segundo Célia Cassiano, no governo Fernando Henrique Cardoso a política de distribuição de livros didáticos se universaliza para o ensino fundamental; além disso, é criado o processo de avaliação governamental dos livros a serem comprados e distribuídos (CASSIANO, 2013, p. 45).

Em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o programa foi ampliado, abarcando a distribuição de livros para o ensino médio, mas, como já mencionado, a avaliação das obras de sociologia só foi incluída na edição do PNLD 2012, ocasião na qual foram aprovados e recomendados dois livros para o ensino da sociologia: *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, publicado pela Editora do Brasil/FGV; e *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Tomazi, publicado pela Editora Saraiva. Pode-se notar que Nelson Tomazi, professor aposentado de sociologia, metodologia e técnica de pesquisa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), está envolvido com a elaboração de livros didáticos de sociologia desde 1993. Já o livro de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros foi o primeiro manual didático das autoras, professoras de sociologia na UERJ e de antropologia na USP, respectivamente.¹³⁸ Os livros recomendados foram comprados pelo governo federal (MEC) e distribuídos para cerca de oito milhões de jovens,¹³⁹ pois esse era o número de alunos matriculados segundo o Censo Escolar do INEP referente ao ano de 2012. Só no ano de 2011, Célia Cassiano informa que o faturamento total do setor de didáticos foi de mais de dois bilhões de reais, o que representa mais de 50% de toda a indústria editorial brasileira¹⁴⁰ (CASSIANO, 2013).

Estou considerando o conjunto de livros publicados com a chancela do PNLD como a terceira geração de livros didáticos de sociologia, material que até agora foi objeto de estudo de duas dissertações de mestrado (MONTEZ, 2015; DESTERRO, 2016), porém, outras

¹³⁸ As edições aprovadas no PNLD 2012 foram selecionadas como objeto de análise desta tese. Portanto, informações sobre o perfil e atuação dos autores bem como o conteúdo das obras serão pormenorizados nos próximos capítulos.

¹³⁹ Dados do FNDE indicam que foram solicitados 2.687.033 exemplares do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Tomazi (Ed. Saraiva, 2010) e 1.147.457 volumes do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (Ed. do Brasil, 2010). Fonte: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

¹⁴⁰ Além dos didáticos, o setor editorial é subdividido em obras gerais, religiosos e profissionais e técnicos.

pesquisas estão em andamento em nível de pós-graduação sem, contudo, estarem ainda disponíveis para consulta. Os resultados dessa produção têm sido apresentados nos ENESEBs (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica) e no GT de Ensino de Sociologia, da SBS, cujas reuniões bianuais nos encontros nacionais se configuram como polos importantes de difusão das pesquisas dessa área. Entretanto, optei aqui por analisar apenas os resultados das pesquisas concluídas e já defendidas em nível de pós-graduação, não incluindo a produção de *papers* e artigos científicos, por entender que as dissertações são trabalhos de maior profundidade, menos descritivos e com propostas de reflexões teóricas.

A dissertação de Gabriela Montez (2015),¹⁴¹ *Formando o cidadão e construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de educação moral e cívica e de sociologia*, compara nove manuais da disciplina educação moral e cívica, conhecida pela sigla EMC, (publicados entre 1969 e 1993) a seis livros didáticos de sociologia (publicados entre 2008 e 2014), além de propostas curriculares de cada uma das disciplinas no período estudado. Utilizando-se da análise documental e dos pressupostos da revolução documental historiográfica (CORSETTI, 2006 *apud* MONTEZ, 2015, p. 17), a autora empreendeu uma leitura comparativa e hermenêutica dos documentos selecionados.

Em suas conclusões, Montez aponta como elemento semelhante entre a sociologia e a moral e cívica “o pensamento pautado no diagnóstico social da necessidade de mudança” (MONTEZ, 2015, p. 109), diagnóstico este que vem acompanhado de uma proposta de configuração social desejada, ponto no qual reside a diferença entre as duas disciplinas. Ambas visam, segundo a autora, a transformar o aluno no agente da mudança social, buscando através de suas aulas instrumentalizar o conhecimento como fator de transformação. Neste sentido, o trabalho de Montez se aproxima daquele de Cassiana Takagi (2007, p.254), que também se refere a terem os livros didáticos como objetivo transformar os jovens alunos das escolas secundárias em agentes sociais da mudança, posição que desloca a tarefa da mudança das mãos dos sociólogos para incluir os jovens estudantes entre eles (ver VILLAS BÔAS, 2006).

Nos livros de educação moral e cívica, a sociedade almejada é moderna, centrada na conservação de valores cristãos e morais e na garantia da liberdade individual e da propriedade privada (MONTEZ, 2015, p. 111). No caso dos livros de sociologia, o tipo de sociedade almejada deve ser mais justa, solidária, democrática e feliz (MONTEZ, 2015,

¹⁴¹ Defendida no PPGSA da UFRJ, a dissertação de Montez é um dos poucos trabalhos sobre livros didáticos de sociologia realizados na área de sociologia.

p.113). Com o objetivo de indagar sobre os projetos de socialização política presentes em cada uma das disciplinas abordadas, a autora conclui que há três tipos: o cidadão com olhar “científico”, o cidadão crítico e o cidadão transformador (MONTEZ, 2015, p.110). A sociologia apresentada nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos brasileiros, aprovados no PNLD 2015, é caracterizada pela autora como uma sociologia crítica, cujo objetivo é “desvendar coisas que estão ocultas” e se contrapor ao senso comum identificado como falso e ingênuo.

A sociologia crítica, segundo a autora, estaria relacionada às ideias de Pierre Bourdieu sobre o papel da sociologia e dos sociólogos, bem como àquelas dos teóricos da indústria cultural (MONTEZ, 2015, p.119 e 120). À afirmação de que a sociologia crítica é a que é transmitida nos livros estudados, a autora não contrapõe quaisquer outros significados possíveis da sociologia. O estudo enfoca mais semelhanças entre as duas disciplinas do que suas diferenças, não tratando, pois, com a mesma ênfase, das grandes diferenças existentes entre elas como o fato de os manuais de moral e cívica não serem propostas de recontextualização pedagógica de um campo de conhecimento, uma vez que se restringem a normatizações da moral e dos bons costumes (o que, a meu ver, é bem diferente de uma disciplina escolar que tem uma ciência de referência como base). Discordo da abordagem dualista da autora, que afirma haver nos livros didáticos de sociologia e educação moral e cívica a eleição de inimigos a serem combatidos: o comunismo nos livros de EMC e o neoliberalismo/capitalismo nos livros de sociologia. Creio que o estudo não observa as nuances finas que existem nos manuais e entre eles, que dificilmente podem ser reduzidas a dois únicos modelos.

O trabalho recente de Fábio Braga do Desterro (2016), *Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio*, possivelmente é o que mais se aproxima desta pesquisa, uma vez que o autor buscou compreender e explicar o processo de transformação dos conhecimentos das ciências sociais em conhecimento escolar, utilizando o referencial teórico de Basil Bernstein. Para tanto, Desterro fez uma leitura minuciosa dos livros de sociologia aprovados pelo PNLD 2015, buscando interpretar como cada um dos seis livros se apropria e recontextualiza as ciências sociais em um texto didático para a educação básica. A dissertação é rica em exemplos e explicita os dados da pesquisa empreendida sobre material empírico. Ao cotejar as diferentes edições das obras, o autor observou a influência dos documentos curriculares nas opções dos autores e editores de livros de sociologia, citando, através de exemplos, os pontos em que os dois editais do PNLD e seus respectivos guias de livros didáticos editados pelo MEC se configuram como *poderosos indutores curriculares*,

conforme conceito de Ivor Goodson. A leitura dos documentos curriculares referentes à sociologia escolar¹⁴² conduziu o autor à formulação de duas premissas: a de que a sociologia escolar deve incluir o ensino da antropologia e da ciência política; e a de que deve contemplar a pluralidade teórica das ciências sociais. Tais asserções oriundas do campo recontextualizador oficial, em consonância com a formulação de Basil Bernstein, impactam a elaboração dos livros didáticos e levaram Desterro a formular suas questões de pesquisa. Em sua análise dos livros didáticos, ele priorizou a investigação acerca dos sentidos teóricos, políticos, ideológicos e pedagógicos atribuídos à sociologia escolar; observou e descreveu como era feita a integração com a antropologia e a ciência política e como eram tratados os conflitos teóricos e a questão da objetividade das ciências sociais. Ele dedicou um extenso capítulo ao tratamento dado à categoria *imaginação sociológica* como um dos objetivos básicos da sociologia escolar presente em praticamente todos os seis livros analisados.¹⁴³ Fabio do Desterro parte da obra homônima de Wright Mills, publicada em 1959, percorrendo as páginas do manual do professor e do livro do aluno de cada edição didática de sociologia, indicando onde há menção ao desenvolvimento da imaginação sociológica como objetivo a ser perseguido na aula de sociologia.

Outra contribuição interessante da dissertação de Desterro consiste em identificar o tipo de classificação, outro conceito bernsteiniano apropriado por ele, existente entre a sociologia, a antropologia e a ciência política nas obras didáticas. Ele identifica que na grande maioria dos livros¹⁴⁴ as fronteiras disciplinares entre a antropologia e a ciência política são mais rígidas, por isso a classificação entre elas é forte; porém, a classificação entre a sociologia e a antropologia e a ciência política é fraca, pois o “discurso central dos manuais é o sociológico” (DESTERRO, 2016, p. 253).

Os dois trabalhos acima citados são importantes para a minha tese, pois estudaram os livros didáticos de sociologia da terceira geração, dentre os quais alguns integrantes da amostra que selecionei para analisar. Contudo, Montez e Desterro focaram suas análises, principalmente, nas concepções e sentidos atribuídos pelos manuais didáticos à sociologia escolar. Montez o fez comparando manuais de disciplinas diferentes, em momentos históricos

¹⁴² Além dos já citados documentos relativos ao PNLD, a análise documental de Fábio do Desterro incluiu os PCNEM, as DCNEM e as OCEM.

¹⁴³ No livro da Editora Moderna *Sociologia em movimento*, de 19 autores, a imaginação sociológica é mencionada como conteúdo a ser trabalhado no livro, apesar de não ser citada como um dos objetivos da disciplina escolar.

¹⁴⁴ Com exceção do livro *Sociologia hoje*, da Editora Ática, que possui uma classificação forte entre as três disciplinas de referência (DESTERRO, 2016, p.252).

distintos, e utilizando a ideia de socialização política como categoria-chave. Desterro comparou seis livros de sociologia, de distintas autorias, publicados em 2013, cotejando essas edições com as precedentes, nos casos em que houve (três livros com mais de uma edição), e observando como ocorria a recontextualização pedagógica, nos termos bernsteinianos, das ciências sociais para a sociologia escolar. Minha ideia não é analisar o sentido que os livros atribuem à sociologia escolar, mas identificar quais são as escolhas teóricas e conceituais feitas por autores e editoras brasileiras e francesas, em dois períodos próximos, de 2000 a 2010, mas cujas transformações curriculares foram substanciais.

A terceira geração de livros didáticos de sociologia se distingue das demais por seus aspectos físicos e de conteúdo. A política do governo de apoio à produção dos livros didáticos levou a um maior investimento das editoras, que passaram a fazer livros mais bem diagramados, com maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos; as seções dedicadas a exercícios passaram a ser mais elaboradas e houve incremento de seções extras em cada capítulo, tais como sugestões de filmes, *sites*, propostas de trabalhos em sala e fora dela. Nota-se um esforço maior de didatização do manual de sociologia e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar com o professor-leitor, sugerindo caminhos e estratégias de utilização do livro na sala de aula.

Concluindo esse tópico, a primeira geração compreende o conjunto de manuais publicados entre os anos 1920 e 1940, representantes dos primeiros esforços de sistematização e rotinização da sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no país. Observei que ainda temos lacunas a serem preenchidas especialmente a respeito do período de ausência da sociologia como disciplina escolar, entre os anos de 1940 até o final da década de 1970. A segunda geração compreende as publicações entre o início dos anos 1980 e meados dos anos 2000, período de retorno gradual da sociologia aos currículos do 2º grau. Esse conjunto de manuais tem marcas de heterogeneidade, tendo em comum um esforço ainda tímido de didatização e refletindo os efeitos da posição intermitente da sociologia nos currículos escolares. Os manuais dessa geração ainda apresentavam marcas do formato de cursos de introdução à sociologia para o ensino superior. Por fim, a terceira geração surge para atender aos critérios dos editais do PNLD, tendo seu início marcado pelas obras publicadas a partir de 2010 que se submeteram à avaliação do PNLD 2012.

Importante lembrar ao leitor que a seleção para análise nesta tese compreende os manuais publicados entre 2000 e 2010. Isto quer dizer que escolhi obras representativas da segunda e da terceira gerações de livros didáticos de sociologia brasileiros para serem comparados com os manuais franceses do mesmo recorte temporal.

3.2 Os seis programas curriculares de ciências econômicas e sociais (CES) e seus manuais: as disputas pela disciplina na França

Na França, identifiquei seis programas de ciências econômicas e sociais (CES) publicados entre 1967 e 2012 pelo Ministério da Educação Nacional francês.¹⁴⁵ A cada mudança curricular empreendida pelo Ministério da Educação Nacional, as editoras publicam novos manuais para a disciplina. As mudanças curriculares são palco de disputas e, no caso das CES, representaram, em certos aspectos, rupturas com o currículo anterior, o que se refletiu na produção didática. Os franceses chamam as diretrizes ministeriais de programas e cada série do ensino médio tem seu programa, que pode ser publicado em anos diferentes, por exemplo, programas de CES 2010-2012 significa que, em 2010, foi implantado o novo currículo para o 1º ano; em 2011, para o 2º ano e, em 2012, para o terceiro. O currículo é válido até a próxima publicação de um novo programa ministerial. Os dados obtidos na pesquisa sugerem que essa quantidade de programas (um por década) se deve a dois fatores relativos a questões didático-pedagógicas, por um lado, e comerciais, por outro. Os editores pressionam os agentes ministeriais (inspetores, ministros, etc.) para que novas edições do programa sejam publicadas, pois seu lucro é inversamente proporcional aos anos de vigência de um currículo. No ano em que o programa é lançado, as editoras vendem muito mais manuais do que no ano seguinte, e assim sucessivamente. Por outro lado, como o currículo é palco constante de disputas, os professores envolvidos com o ensino da disciplina escolar estão sempre interessados em modificar os programas, pois os grupos buscam interferir nos textos curriculares com suas concepções de ensino e de seleção de conhecimentos da referida disciplina escolar. Contudo, essas hipóteses merecem ser investigadas em pesquisas futuras, pois seus desdobramentos fogem ao escopo desta tese.

¹⁴⁵ Tal definição foi possível por meio do cotejamento dos dados da pesquisa, fontes primárias (entrevistados) e secundárias (artigos sobre o currículo de CES no liceu francês). Nem todos os programas antigos estão disponíveis no *site* do Ministério da Educação francês e nem todas as fontes apresentavam as mesmas datas relativas aos programas que já vigoraram. Considerei as fontes que citaram trechos de programas mencionando a fonte do boletim oficial de publicação.

Até 1993, os programas eram de responsabilidade da inspeção geral da disciplina, uma instância do sistema educativo francês, dotada de poder e reconhecido *status* no campo disciplinar. O inspetor (ou inspetora) é nomeado(a) pelo ministro da Educação Nacional dentre os funcionários públicos atuantes na disciplina, ou seja, um professor ou professora atuando nas escolas francesas na disciplina.¹⁴⁶ Cabe ao inspetor geral fiscalizar o cumprimento dos programas, avaliar o desempenho do docente em sala de aula (desde a escolha do material didático até a sua utilização e formas de avaliação), elaborar um relatório sobre o desempenho de cada docente com impactos expressivos nas respectivas carreiras e, no caso dos três primeiros currículos de CES (de 1967 até 1988), os inspetores também eram responsáveis pela redação dos programas, portanto, centralizavam muitas tarefas desde a seleção curricular até o controle da atuação docente. Mas, em 1993, no final do segundo mandato de François Mitterrand (do Partido Socialista) na presidência, grupos técnicos disciplinares¹⁴⁷ foram criados e passaram a ser os responsáveis pela elaboração ou reescritura dos textos curriculares a serem submetidos ao Conselho Superior de Educação, que os aprova ou não. Elisabeth Chatel, Gérard Grosse e Adeline Richet, autores do livro *Professeur des sciences économiques et sociales au lycée: un métier et un art* (2002) afirmam que

Dessa forma, os programas são textos regulamentares do executivo, para os quais, em direito estrito, os diversos parceiros sociais só são consultados ao final do processo. É por este motivo que as pessoas, os grupos, etc., interessados nesse diálogo tentam se expressar antecipadamente, no momento da confecção dos programas, junto às comissões, se elas existem, e aos grupos de peritos (CHATEL; GROSSE; RICHET, 2002, p. 34-35 – tradução minha).

Esta afirmação contém uma questão relevante para a compreensão das mudanças nos programas da disciplina ciências econômicas e sociais (CES). Como afirmei no capítulo anterior, os currículos são objeto de disputa e os espaços de sua elaboração são um palco onde diferentes agentes explicitam seus interesses e pontos de vista. Não é diferente no caso francês. A partir de fontes bibliográficas e das falas dos entrevistados, foi possível observar a divisão entre os grupos “vencedor” e “perdedor” na disputa de cada formulação de programa, conforme veremos a seguir.

O programa de CES ora é mais voltado para as questões sociais, em que a abordagem sociológica é mobilizada, ora predomina a vertente econômica. Ora o programa define

¹⁴⁶ Cada disciplina escolar tem o seu sistema de inspeção regional e geral.

¹⁴⁷ A partir de 2002, os grupos técnicos disciplinares passaram a se chamar grupos de peritos (*groupes d'experts*).

claramente as fronteiras entre as ciências de referência, o que Bernstein chama de classificação forte, estabelecendo tópicos separados para a economia, a sociologia, a ciência política; ora o programa é interdisciplinar, mesclando as abordagens das diferentes ciências para o tratamento de um tema ou questão, em um mesmo capítulo ou unidade, configurando, assim, uma classificação fraca entre as fronteiras disciplinares. A partir dos dados da pesquisa, identifiquei três grupos envolvidos na disputa curricular das CES: os economistas, a *Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales* (APSES)¹⁴⁸ e um grupo dissidente dessa associação docente que se alinha às ideias e posicionamentos de Alain Beitone.¹⁴⁹

Além da questão da classificação forte ou fraca entre as disciplinas que compõem as ciências econômicas e sociais e da maior ou menor importância conferida à abordagem sociológica nos programas, os grupos concorrentes divergem quanto à possibilidade que cada programa tem de propiciar chances de sucesso escolar, acionando, para tal, os conceitos de pedagogia visível e invisível, de Basil Bernstein. O sucesso escolar é definido como a capacidade de o aluno atender às expectativas do ensino e da escola, atitude que se reflete em seu rendimento nas avaliações oficiais do ensino (suas notas) que, no sistema francês de educação, é ainda mais determinante no que se refere à trajetória escolar posterior dos estudos e da inserção profissional. Enfatizo a força da influência do rendimento escolar em sua trajetória posterior especialmente devido à precocidade com que essa escolha deve ser feita, ao completar o *collège* (equivalente ao final do ensino fundamental no sistema brasileiro), ou seja, antes de completar 15 anos, as notas dos alunos definem qual tipo de ensino médio ele irá poder cursar, que, por sua vez, definirá qual tipo de universidade ele poderá fazer e se poderá fazer a classe preparatória para as grandes escolas que dão acesso aos cargos ocupados pela elite francesa (elite política, intelectual e econômica).

Os termos pedagogia visível e invisível são empregados pelos agentes envolvidos com o ensino de CES (professores, associados da APSES, inspetores, autores de manuais, etc.) com significados diversos com consequências que pretendo mostrar ao longo desse e dos próximos subtópicos. A discussão dos programas no sistema educacional francês evidencia o

¹⁴⁸ A APSES tem uma organização nacional com atribuição de cargos executivos, realiza uma assembleia anual, participa do debate público sobre a disciplina CES por meio de artigos de opinião publicados em jornais de circulação nacional e de textos disponibilizados no site www.apses.org e também elaborou um manual didático *online* chamado SESâme, disponibilizado gratuitamente em sua página na internet.

¹⁴⁹ Esse grupo publica suas opiniões no site <http://eloge-des-ses.com/> e reúne professores e pesquisadores ligados à antiga regional de Aix-Marseille da APSES, que, no final da década de 1980, rompeu com a Associação Nacional. Além de Alain Beitone, destacam-se as posições de Estelle Hemdane, Christophe Rodrigues e Margaux Osenda.

quanto o processo de recontextualização pedagógica das ciências de referência para a disciplina escolar apresenta múltiplas facetas, decorrentes das disputas entre os integrantes de comissões oficiais, agentes sindicais, professores universitários e professores dos liceus.

As controvérsias em torno do currículo de ciências econômicas e sociais ganharam contornos expressivos nos anos 2000, indicando uma disputa sobre o papel do currículo na democratização escolar, isto é, os personagens envolvidos na elaboração dos programas e na sua implementação divergem e competem pelo que seria a melhor concepção de ensinar as CES, aquela que aportaria maiores chances de sucesso escolar aos alunos de diferentes origens e classes sociais. A questão subjacente a tal debate gira em torno de qual é a melhor forma de garantir a democracia escolar.

Para exemplificar a relação entre a configuração do mercado editorial, as reformas educacionais e o contexto político francês, elaborei o quadro abaixo com destaque para a situação das ciências econômicas e sociais como disciplina escolar no período de 1967 a 2012. As informações sistematizadas nesse quadro serão úteis durante a leitura dos subtópicos a seguir e também do próximo capítulo.

Quadro 9: Tipo de configuração do mercado editorial, por ano, reformulação dos programas de ciências econômicas e sociais (CES) e contexto político nacional, de 1967 a 2012, na França

Configuração do mercado editorial	Ano	Programas curriculares de CES	Contexto político francês	
			Presidente da República ¹⁵⁰	Ministros da Educação
Editoras familiares nacionais	1967	1º programa de CES: currículo fundador e a influência da escola dos <i>Annales</i>	Charles de Gaulle (RPF)	Christian Fouchet
	1971	Criação da Associação de professores de CES, a APSES	Georges Pompidou (UDR)	Olivier Guichard
	1981	2º programa de CES: em defesa da disciplina escolar	François Mitterrand (PS)	Alain Savary
Abertura ao mercado	1987	3º programa de CES: em busca da consolidação da disciplina		Lionel Jospin ¹⁵¹

¹⁵⁰ Ao lado dos nomes dos presidentes incluí as siglas dos respectivos partidos: RPF: Reunião do Povo Francês (partido *gaullista* de direita, já extinto), UDR: União dos Democratas pela República (partido *gaullista* de direita, já extinto), PS: Partido Socialista (em atuação), UMP: União por um Movimento Popular (partido *gaullista* de centro-direita, renomeado, em 2015, Os Republicanos).

¹⁵¹ “A Lei de Orientação sobre a Educação de 10 de julho de 1989, conhecida como Lei Jospin, propõe um projeto global de educação, sintetiza e consagra soluções colocadas em prática por vias regulamentares ou administrativas. Com efeito, ela confirma uma série de disposições já decididas e em vias de aplicação”. Fonte: <https://www.cap-concours.fr/enseignement/preparer-les-concours/concours-de-cpe/l-education-nationale-et-les-reformes-sous-la-ve-republique-mas-educ-01#/page5>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

internacional e fusões	1989	Rapport Bourdieu-Gros		
	1993	Criação do Conselho Nacional de Programas e do 4º currículo de CES		François Bayrou
	1998	Rapport Philippe Meirieu	Jacques Chirac (UMP)	Claude Allègre
	2000	5º programa de CES: os grupos de peritos na elaboração curricular		Jack Lang
	2008	Rapport Guesnerie	Nicolas Sarkozy (UMP)	Xavier Darcos
	2010	6º currículo de CES: o programa Beitoniano		Luc Chatel
	2012	Diminuição dos programas de CES (<i>allègement</i>)	François Hollande (PS)	Vincent Peillon

Fonte: Elaboração própria a partir de diversas fontes.

3.2.1 O programa de 1967, fundador de uma de disciplina inovadora

A disciplina ciências econômicas e sociais (CES) foi criada em 1967 quando foi lançado o primeiro programa curricular para o seu ensino e, desde então, passou por outras cinco mudanças curriculares promovidas oficialmente pelo governo francês. O primeiro programa da disciplina foi publicado em 1967, sob a liderança de professores e pesquisadores ligados à École des Annales e à École Pratique des Hautes Études¹⁵² (CHATEL et al., 1990). O programa de 1967 é reconhecido como o projeto fundador, responsável pela criação dos fundamentos e, mais do que isso, de uma concepção nova de disciplina escolar no panorama educacional francês. O ensino de CES nasce baseado nos conceitos de interdisciplinaridade, pedagogia ativa e na metodologia de trabalho sobre/com documentos (conhecido por sua sigla TD¹⁵³). O objetivo dos proponentes dessa inovação pedagógica era contrapor-se aos cursos magistrais, centrados na fala do professor (aulas-palestra), em que não deveria haver interação entre os alunos e pouca interação deles com o professor. Ao combinar diferentes abordagens disciplinares no tratamento de questões-problema e ao centrar o processo de aprendizagem no

¹⁵² A Escola dos Annales surgiu no final da década de 1920, na França, por iniciativa de um grupo de intelectuais, em sua maioria historiadores, mas que dialogavam e buscavam relacionar suas pesquisas com outras áreas de saber das ciências sociais. As ideias do grupo foram expressas em uma publicação periódica intitulada *Annales d'histoire économique et social*, e também ocuparam espaço nas universidades francesas, com o estabelecimento de linhas de pesquisa, notadamente na École Pratique des Hautes Études. O texto de abertura da primeira edição da revista dos *Annales*, escrito por Marc Bloch e Lucien Febvre, estabelece que o “espírito” daquela publicação seria o de promover a descompartmentalização dos saberes, aproximando as pesquisas históricas dos estudos oriundos da sociologia, da antropologia, da geografia e da economia (BLOCH; FEBVRE, 1929). A École des Annales influenciou várias gerações de historiadores ao longo do século XX, sendo conhecida pela produção de Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Peter Burke, além dos já citados Bloch e Febvre, dentre outros.

¹⁵³ *Travaux sur documents*, em francês.

trabalho sobre/com documentos, o ensino de ciências econômicas e sociais no liceu francês incorporaria a ideia de objeto-problema e história-problema, tal qual proposta pela escola dos *Annales*, indagando as fontes documentais (estatísticas, históricas, sociológicas, iconográficas, etc.) a partir de uma pergunta, de um problema de pesquisa. Esse princípio da história-problema caracteriza a escola dos *Annales* e compreende o estudo da história partindo de um problema contemporâneo. Assim, colocar os problemas como centro do estudo possibilita a utilização de diferentes abordagens e contribuições das distintas ciências sociais. Segundo Chatel, os programas iniciais de CES obedecem a essa *démarche* do objeto-problema, sendo um bom exemplo o tratamento dado ao tema da família, na primeira série do liceu geral,¹⁵⁴ pelas instruções oficiais de 1967, que assim os definem:

Esse estudo [da família] se situa no cruzamento entre a demografia e a análise das necessidades e do consumo... Colocar em evidência o esfacelamento da função econômica da família... Essa análise pode contar com dados concretos e desembocar em uma reflexão sobre o grau de coesão da família¹⁵⁵ (Instruções oficiais, outubro 1967, apud CHATEL et al., 1990, p. 27 – tradução minha).

A criação da nova disciplina no liceu francês veio acompanhada da criação de uma nova seção,¹⁵⁶ a seção B, futuramente chamada de ES (econômica e social), localizada entre as opções literária e científica. Tanto a disciplina CES quanto a seção ES foram criadas no bojo da reforma da educação de Christian Fouchet, ministro de Charles de Gaulle, no governo do primeiro-ministro Georges Pompidou,¹⁵⁷ que visa a diversificar e ampliar o ensino

¹⁵⁴ Outros exemplos da abordagem de objeto-problema característica da pedagogia das CES são, segundo Chatel, o tema “empresa” no segundo ano do liceu e o tratamento do estudo de alguns países no último ano do liceu indicados no programa de 1967. Como já foi dito, nas duas últimas séries do liceu o ensino de CES só é oferecido na seção econômica e social (uma das três seções ofertadas na modalidade geral), na qual a disciplina possuiu a maior carga horária da grade com cerca de cinco ou mais horas semanais. Como escolhi, por questões metodológicas já mencionadas, comparar o ensino de sociologia no Brasil com o ensino de CES no primeiro ano do liceu, priorizei os exemplos desse ano na minha análise dos programas.

¹⁵⁵ Nessa passagem, Chatel cita trechos do programa de CES de 1967, utilizando as aspas. Porém não há referência à fonte do documento consultado, por isso não pude fazer a referência completa, precisando as páginas dos trechos selecionados.

¹⁵⁶ Em francês a palavra utilizada é *filière* e pode ser traduzida por grau, seção ou via. Distingue-se de modalidade, pois uma *filière* existe dentro de uma modalidade de ensino; no caso em questão, a seção ES é uma das opções do liceu geral.

¹⁵⁷ Charles de Gaulle foi presidente da França de dezembro de 1958 até 20 de junho de 1969, tempo durante o qual três primeiros-ministros se sucederam no palácio Matignon: Michel Debré (1959-1962), Georges Pompidou (1962-1968) e Maurice Couve de Murville (1968-1969). De Gaulle era do partido RPF (Rassemblement du Peuple Français, atualmente extinto), mas, devido à possibilidade de coabitação de partidos no sistema republicano francês, nem todos os primeiros-ministros durante o seu mandato foram do seu mesmo partido. Pompidou e Couve de Murville eram da UDR (Union des Démocrates pour la République), porém tanto o RPF quanto a UDR eram partidos situados no campo

secundário para atender a crescente demanda por escolarização na França. Além disso, Élisabeth Chatel destaca, em seu relatório de pesquisa sobre o ensino da disciplina intitulado *Enseigner les sciences économiques et sociales: Le projet et son histoire* (CHATEL et al., 1990),¹⁵⁸ que ao ministro da Educação Nacional cabia a tarefa de modernizar a educação, buscando inserir na escola uma formação à vida econômica e social cujo peso crescia a cada dia naquela época na sociedade francesa. Assim, Fouchet nomeou Charles Morazé¹⁵⁹ como responsável pela tarefa, a quem coube coordenar uma equipe composta por:

Economistas: A. Barrère, A. Babeau, J.C. Casanova; sociólogos como A. Touraine, P. Bourdieu, R. Boudon, J. Lautmann; professores de ciência política, M. Chapsal, M. Duverger; um psicólogo, P. Fraisse. Marcel Roncayolo representou a geografia e solicitou a contribuição de Guy Palmade,¹⁶⁰ historiador da economia. Mas coube à M. Roncayolo, em primeiro lugar, e depois à G. Palmade a responsabilidade por colocar o projeto efetivamente em prática (CHATEL et al., 1990, p. 25-26 – tradução minha).

A história da criação das CES remonta, segundo Alain Beitone, Christine Dollo e Marie-Ange Decugis (2004), à tentativa frustrada de renovar o ensino de história-geografia,¹⁶¹ cujo ensino no liceu, à época, 1960, era tido como tradicional, baseado em cursos magistrais, com forte ênfase na memorização de datas, fatos, listas e números demográficos. Diz Beitone em seu depoimento:

Christian Fouchet, ministro do general De Gaulle, se faz porta-voz das pessoas que queriam renovar o ensino de história-geografia que, naquela época, 1964, 1965, aproximadamente, continuava sendo muito tradicional,

da direita na política francesa. Fonte: <http://www.gouvernement.fr/les-gouvernements-de-la-ve-me-republique>. Acesso em 14 de dezembro de 2016.

¹⁵⁸ Esse projeto de pesquisa foi coordenado por Élisabeth Chatel e contou com a participação de Paul Caron, Catherine Fenet-Chalaye, Pascal Le Merrer, Patrick Pasquier e Luc Simula. Cada capítulo é assinado por um ou mais autores, sendo que Chatel participa da autoria de três dentre os quatro capítulos e ainda assina um dos cinco anexos que integram o documento. Chatel assina sozinha os capítulos 1 e 2 do referido documento, dos quais extraí as citações que transcrevi aqui.

¹⁵⁹ Charles Morazé foi um historiador francês que esteve no Brasil na década de 1950 e durante dois anos atuou como professor na Universidade de São Paulo, experiência que o inspirou a escrever o livro *Les trois âges du Brésil* (1954), explicando como foi possível o retorno de Getúlio Vargas ao poder e refletindo sobre as ditaduras que se seguiram às revoluções democráticas no Brasil. Fonte: http://www.centre-charles-moraze.msh-paris.fr/article.php3?id_article=5. Acesso em 9 de janeiro de 2017.

¹⁶⁰ Guy Palmade foi o primeiro inspetor geral de CES.

¹⁶¹ No artigo *Un couple scolaire*, Antoine Prost analisa a singularidade francesa de associar história e geografia em uma única disciplina apenas no ensino secundário (até o *collège*, alunos com 14 anos, as disciplinas são ensinadas separadamente). Prost defende que a criação da disciplina história-geografia não se baseia em fundamentos científicos, sendo uma construção histórica específica da França (PROST, 1998, p.55-64 – tradução minha).

muito magistral, a gente aprendia a decorar listas de capitais, o número de habitantes por região, a produção de trigo, o número de vacas na Rússia, etc. Havia, portanto, uma tentativa de renovar o ensino de história-geografia dos liceus à luz da evolução da disciplina história-geografia na universidade. E foi um fracasso. Quer dizer, o grupo de Fernand Braudel conquista uma influência intelectual muito forte com a revista dos *Annales*, com a *École de Hautes Études en Sciences Sociales*. (...) porém, nos liceus [essa influência] não pega. Ou seja, o sistema do liceu permanece fechado sobre si mesmo (Depoimento de Alain Beitone concedido no dia 03 de março de 2014, no LAMES/MMSH – tradução minha).

Diante do fracasso da tentativa de modificação do ensino de história-geografia, a estratégia do grupo influenciado pela *École des Annales* foi criar uma nova disciplina que abordasse a sociedade vista como um todo. A introdução da disciplina ciências econômicas e sociais no liceu foi a solução encontrada no âmbito da Reforma Fouchet, no final da década de 1960. Muito embora Beitone sublinhe o fracasso da tentativa de mudar o currículo de história-geografia, a reforma Fouchet não só introduziu uma disciplina como abriu uma opção de estudos no liceu francês que, desde 1902, restringia a escolha dos alunos a duas opções: a seção literária ou a científica. A criação da seção econômica e social foi uma mudança considerada democratizadora, pois ampliou o acesso de classes menos favorecidas aos estudos secundários. O trecho a seguir, extraído da entrevista com Beitone, esclarece:

Então, a mudança de uma disciplina encontra outra, uma outra lógica que é a mudança da instituição escolar liceu, pois, até então, o liceu na França repousava sobre uma seção literária e outra científica, desde 1902. E para alargar o recrutamento do liceu, e estávamos no final dos anos 1960, antes de maio de 68 (...), para alargar o recrutamento do liceu foi preciso abrir uma terceira via, que não era nem as letras nem a ciência, e essa foi a seção B. (...). Há, portanto, duas lógicas. Tem a lógica da disciplina e a lógica da instituição escolar, uma seção de formação nova é criada (Depoimento de Alain Beitone concedido no dia 3 de março de 2014, no LAMES/MMSH – tradução minha).

O primeiro programa da disciplina ciências econômicas e sociais (CES), implantado para o ano escolar de 1967/68, é reconhecido como o portador do *espírito* fundador da disciplina, da *pedagogia das CES*. De acordo com o documento de 1967, o ensino de CES deve basear-se em métodos ativos de aprendizagem e deve contemplar as ciências sociais em sentido amplo, compreendendo história, geografia, economia, demografia, sociologia e política. O programa traça uma lista de questões e temas a serem abordados em sala de aula, sem, contudo, delimitar uma sequência de conteúdos a ser seguida por bimestre, como farão alguns dos programas posteriores (certos programas indicam até o número de aulas recomendado para cada ponto do programa).

À seção econômica e social do liceu geral também é atribuído um *espírito* orientador, quando de sua criação, que seria inspirado “em um humanismo moderno, isto é, nem voltado para a preparação direta a uma profissão, nem especializado em uma disciplina específica da universidade” (CHATEL et al., 1990, p. 27).

Um ponto importante do currículo francês de 1967 é a distinção da iniciação econômica e social, que não deve ser equivalente a uma instrução cívica. O objetivo principal da disciplina era criar nos alunos uma “certa atitude intelectual”, situada em um sistema de referências capaz de promover o conhecimento de um vocabulário e de conceitos rigorosamente definidos. Esse objetivo pretende ser alcançado por meio da pedagogia ativa, que significa colocar os alunos em atividade, fazer aulas expositivas/dialogadas, onde o aluno poderia e teria espaço para intervir, perguntar, responder e exercitar os conhecimentos adquiridos.

Apresento a seguir a definição de pedagogia das CES segundo os pesquisadores Élisabeth Chatel e Gerard Grosse, indicando também características da metodologia de trabalho com documentos. Seguindo essas concepções, os manuais organizam dossiês que consistem em uma seleção de fontes acompanhadas de questões norteadoras a serem trabalhadas em sala de aula pelos professores com os alunos e entre os alunos:

Existe um modo de trabalho característico que nós podemos chamar de “a pedagogia das CES” (para mais detalhes, CHATEL et al., 2001). Nas salas de aula os professores imprimem a trama geral do curso, mas eles delegam com frequência sua tessitura precisa a uma forma de interação com os alunos, embasada por um dossiê com documentos. Esses dossiês são apresentados nos manuais. Esse tipo de pedagogia consiste, numa perspectiva com um toque de construtivismo, em manter firmemente a coerência geral do curso, *grosso modo*. Os elos da cadeia ausentes são mais ou menos descobertos pelos alunos em interlocução entre eles e com o professor, com a ajuda dos documentos. Esse tipo de trabalho é constante (CHATEL; GROSSE, 2002, p.135-136 – tradução minha).

As aulas se propõem também a desenvolver o senso de observação dos alunos em três níveis: a observação direta (partindo da experiência particular de cada aluno), a observação indireta a partir de um dado estatístico e a observação através de um intermediário privilegiado (análise de um texto). Assim, parte-se da realidade do aluno para o conhecimento mais amplo das sociedades, tal como expresso neste trecho do programa de 1967: “assim, é possível passar do meio circundante imediato, – ponto de aplicação útil, mas não exclusivo desse ensino – a um mundo menos próximo” (programa de CES de 1967, sem página – tradução minha).

Importante destacar a polifonia de interpretações em torno do significado do que seja (do que foi ou do que é) o *espírito* fundador das CES. Como mostrarei a seguir, nas reformulações curriculares mais recentes (1999/2000 e 2010/2012),¹⁶² seus proponentes justificavam suas escolhas e suas alterações no conteúdo, no sequenciamento, no tipo de classificação disciplinar (mais ou menos forte, saberes mais ou menos compartimentalizados) alegando estarem sendo fieis ao espírito original da disciplina. Os programas diferem significativamente entre si, revelando a complexidade do processo de recontextualização pedagógica dos saberes acadêmicos ao conformarem uma disciplina escolar, bem como dos meandros existentes nas relações entre o campo recontextualizador oficial e o pedagógico.

Um exemplo da relação complexa nos processos de recontextualização pedagógica é destacado por Elisabeth Chatel quando analisa o primeiro programa de CES e destaca a presença tímida dos economistas em sua elaboração. Apesar de ter sido obra principalmente de historiadores e geógrafos, o texto curricular de 1967 indicava sintonia com o pensamento econômico francês da época, conforme a autora explica a seguir:

Havia, portanto, um certo número de signos de convergências entre esses programas e instruções e o pensamento econômico em curso na universidade francesa dos anos 1960. Não se trata de influência direta da universidade, como já vimos. Mas é importante sublinhar uma certa comunidade de pensamento que vai agir, sobretudo, para tornar ensinável essa nova disciplina pelos jovens professores de CES formados naquele momento na universidade (CHATEL et al., 1990, p. 34 – tradução minha).

Os embates entre diferentes perspectivas sobre o ensino de ciências econômicas e sociais nos liceus franceses vão começar a se delinear nos anos seguintes, transparecendo na elaboração dos programas curriculares publicados pelo ministério e nas sucessivas críticas que eles suscitam. As clivagens são complexas e sofrem alterações em cada período, não sendo possível identificar lados estanques e bem delimitados.

Grosso modo, observa-se que uma fração dos professores de CES defende a economia como uma ciência social e política e, segundo Chatel (2005, p. 133), nessa posição recebem o apoio de economistas heterodoxos (notadamente da corrente institucionalista) e de grupos de sociólogos, como da Associação Francesa de Sociologia (AFS). Desse ponto de vista, o objetivo do ensino de CES estaria mais voltado para tentativas de conceituação dos problemas

¹⁶² Não quero com isso dizer que não houve debate e polêmicas nas reformulações anteriores, apenas que os debates dos anos 2000 puderam ser acompanhados com maior profundidade, seja pelas entrevistas que realizei, seja pelos textos que os atores envolvidos com a elaboração dos programas publicaram. Além disso, eles se situam no recorte temporal delimitado para esta tese.

da sociedade a partir de uma pluralidade de respostas teóricas e teria uma finalidade cívica e cidadã. Porém, essa visão não é hegemônica entre os professores que atuam nos liceus lecionando as CES, pois dentre eles há a defesa da busca de uma cientificidade que aproximaria a disciplina escolar dos saberes universitários e seria alcançada com a separação dos conteúdos de sociologia e economia nos programas e, por conseguinte, nos manuais didáticos.

3.2.2 Os programas de CES da década de 1980: entre o projeto interdisciplinar e a classificação forte das ciências de referência

Ao longo da década de 1980, dois programas de ciências econômicas e sociais foram publicados: um em 1981/82 e outro em 1987/88, respectivamente, segundo e terceiro currículos de CES.

Élisabeth Chatel e Gérard Grosse (2002) afirmam que a principal marca dos programas da década de 1980 foi nomear a economia e a sociologia como saberes acadêmicos no ensino de CES. Os autores veem esse fenômeno como atrelado ao interesse em relacionar os estudos da seção econômica e social do liceu geral com a continuidade do percurso acadêmico no nível superior, ou seja, uma preocupação propedêutica em subsidiar o aluno para continuar os estudos. Desse modo, identificar as fronteiras disciplinares das ciências de referência no programa de CES seria uma forma de facilitar o reconhecimento das áreas de conhecimento que compõem a disciplina escolar, até então centrada na interdisciplinaridade e na descompartimentalização dos saberes.

Chatel e Grosse avaliam que, até 1980, a perspectiva histórica e a abordagem comparativa internacional predominavam nas instruções curriculares e que, depois de 1982, a abordagem passa a ser mais inspirada na economia de base humanista ou marxista, inclusive o tratamento dado às questões sociais, como eles esclarecem no trecho a seguir:

O programa, depois de 1982, trata da evolução das estruturas produtivas, dos modos de organização, dos modelos de consumo, etc. As questões sociais são associadas às transformações econômicas e técnicas (CHATEL; GROSSE, 2002, p.133 – tradução minha).

Se no final dos anos 1960 e durante a década de 1970 a disciplina buscou mobilizar várias ciências sociais para tratar de questões como a família e as relações entre indivíduo e

sociedade, nos anos 1980 esses conteúdos passam a ser tratados mobilizando prioritariamente apenas autores da sociologia. Antes, segundo os pesquisadores Chatel e Grosse, textos de antropólogos, etnólogos, historiadores compunham os dossiês analisando temas de questões sociais. Em 1982 a abordagem predominante dos conteúdos sociais da disciplina é atribuída à sociologia, com poucas referências às demais ciências sociais.

Assim, Chatel e Grosse (2002, p.134) identificam que referências à sociologia e à economia como ciências aparecem de forma explícita nos programas de 1988, fato que não ocorria anteriormente, quando as instruções mencionavam a aquisição de conhecimentos sociais e econômicos que propiciariam uma inteligibilidade do mundo social:

As instruções iniciais declaram que o ensino deve “conduzir ao conhecimento das nossas sociedades atuais”, a fim “de estabelecer uma relação até então incerta entre cultura e realidades econômicas e sociais” (*circulaire* n° IV 67-446 du 12 octobre 1967). (...) Essa inteligibilidade do mundo social supõe, segundo as primeiras instruções de 1967, a construção de “uma atitude intelectual” para “descrever e analisar” os fenômenos sociais (CHATEL; GROSSE 2002, p. 131 – tradução minha).

Não havia, portanto, no primeiro programa da disciplina, uma classificação forte entre as ciências que compunham a disciplina escolar, e essa questão da identificação ou não dos saberes de referência será a tônica dos debates em torno da recontextualização pedagógica das ciências econômicas e sociais para o liceu francês, debate que se potencializa na elaboração dos programas.

Outra mudança identificada nos programas dos anos 1980 foi a introdução dos termos *sistemas e estruturas* substituindo a denominação de países socialistas. Chatel e Grosse atribuem essa mudança à formação dos economistas que participaram da elaboração do programa e que haviam se formado na década de 1960 na França, em uma concepção de economia como ciência social. Além disso, apoiavam-se no trabalho de economistas do Instituto Nacional de Estatística Econômica e Social (INSEE), cujo trabalho se aproxima da perspectiva social. Os manuais didáticos de CES utilizam com frequência os dados produzidos pelo INSEE na composição de seus dossiês e trabalhos com documentos, característica já destacada pelos autores no início dos anos 2000:

Isto explica o desenvolvimento subsequente do interesse pelas estatísticas sociais massivamente presentes nos dossiês de documentos oriundos das publicações do INSEE, especialmente dos *Données Sociales*. A mudança [curricular] (...) passa tranquilamente, uma vez que ela se alinha aos saberes iniciais e vai ao encontro das orientações ideológicas dos professores (CHATEL; GROSSE, 2002, p.136 – tradução minha).

Entretanto, a concepção de economia nas universidades francesas nem sempre foi essa dos anos 1960 e, portanto, a proximidade com as questões sociais foi colocada em jogo por grupos de economistas que defendem que o ensino de CES deveria conduzir os alunos a dominar ferramentas da econometria, por exemplo, como a modelagem econômica. Os programas seguintes de CES refletirão as clivagens entre os diversos atores envolvidos e interessados no campo de recontextualização pedagógica dessa disciplina escolar e do lugar que os saberes de referência devem ocupar e de que forma.

Em entrevista concedida a mim, Élisabeth Chatel faz uma autocrítica a respeito da posição da APSES nos anos 1980, a qual ela compartilhou enquanto membro atuante da associação na época. Ela diz que, ao lutarem pelo “adjetivo social” no ensino das ciências econômicas e sociais no liceu e defenderem a especificidade da disciplina, diferenciando-a das demais disciplinas de humanas (história-geografia, economia-direito, por exemplo), os professores de CES e a sua associação docente, a APSES, acabaram contribuindo para tornar os programas mais próximos das ciências de referência – economia e sociologia –, o que gerou um distanciamento da pedagogia das CES original, de 1967, cuja proposta era centrar os programas e o ensino da disciplina em torno de questões-problema. Entretanto, na década seguinte, novos programas são editados, apresentando novas questões e novas configurações dos campos de recontextualização pedagógica.

Antes de passar para os próximos programas, é importante apresentar a repercussão do relatório *Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos de ensino*, conhecido como Rapport Bourdieu-Gros, de 1989, que foi redigido por uma comissão de 11 pessoas, elencou sete princípios de orientação para a transformação progressiva dos conteúdos escolares e sugeriu a criação do Conselho Nacional de Programas, mecanismo responsável pela convocação dos grupos de peritos para cada disciplina escolar.¹⁶³ De acordo com Dominique Raulin (2006), esses princípios se transformaram em “hábitos dos redatores dos programas” e estabeleceram práticas que vigoram até os anos 2000, tais como: atualização dos programas, hierarquização dos saberes, diversificação das abordagens, coordenação da ação dos professores de diferentes disciplinas (aprendizagens comuns a mais de uma especialidade),

¹⁶³ O preâmbulo do relatório informa que “uma comissão de reflexão sobre os conteúdos de ensino foi criada, no final do ano de 1988, pelo ministro da Educação Nacional [Lionel Jospin]. Presidida por Pierre Bourdieu e François Gros e composta por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud, François Mathey, essa comissão recebeu a missão de proceder a uma revisão dos saberes ensinados, primando por reforçar a coerência e a unidade desses saberes” (BOURDIEU; GROS, 1989, p.1 – tradução minha).

busca de integração entre o teórico e a técnica, entre o formal e o concreto (BOURDIEU; GROS, 1989, p. 1 a 6; RAULIN, 2006, p.62). Os métodos de elaboração de cada programa disciplinar deverão se guiar por esses sete princípios e o objetivo principal do Conselho Nacional de Programas do Ministério da Educação é garantir que os textos curriculares considerem as evoluções científicas e as demandas da sociedade (RAULIN, 2006, p.62). Essa mudança entra em vigor nos anos 1990 e muda radicalmente a situação de elaboração dos currículos na França, com a entrada dos grupos de peritos, assumindo um papel de regulação externa e tirando da alçada dos inspetores gerais a responsabilidade pela elaboração dos programas.

3.2.3 Os programas de CES das décadas de 1990 e do início dos anos 2000, os grupos de peritos e a influência da APSES: a defesa das ciências sociais através da associação de docentes

Entre 1993 e 1995 foram publicados novos programas de ciências econômicas e sociais, o quarto na história da disciplina, para cada uma das séries do nível secundário, cuja formulação já ficou a cargo de um grupo de peritos a convite do Ministério da Educação, através do recém-criado Conselho Nacional de Programas. Embora não tenha sido possível precisar a composição completa desse grupo de peritos, Élisabeth Chatel informa que membros da associação docente APSES (*Association des Professeurs des Sciences Économiques et Sociales*) participaram dessa formulação e buscaram defender o projeto fundador das CES, de 1967, almejando manter a abordagem interdisciplinar das questões-problema propostas nos conteúdos e enfatizando as dimensões sociológicas e políticas das ciências econômicas e sociais. Entretanto, como a composição do grupo de peritos incluía também professores e pesquisadores universitários e outras personalidades que não atuavam nas escolas, o programa de 1993 reflete também essas influências. Lembrando que o Conselho Nacional de Programas foi instituído após o diagnóstico da comissão Bourdieu-Gros, que sugeriu a reformulação e atualização dos programas, à qual o Ministério atendeu, fazendo, logo em seguida, uma reforma pedagógica do ensino nos liceus.

No caso das ciências econômicas e sociais, Chatel e Grosse afirmam que a influência dos peritos foi evidente. Para o último ano do liceu geral, seção econômica e social, foi criado um ensino de especialidade (duas horas semanais), complementar à carga horária de CES (três

horas semanais), dedicado a introduzir o estudo de autores das ciências econômicas e sociais – inovação atribuída à presença do sociólogo Henri Mendras no grupo de peritos:

A reforma pedagógica dos liceus foi colocada em prática e as comissões se reuniram longamente para preparar os textos. A influência dos peritos é aparente. Henri Mendras com certeza teve um papel na refundação da parte sociológica do programa de 1994, em particular na introdução dos autores no ensino de especialidade. (...) Professores também participam, mas não convergem em um ponto de vista consensual. Pelo contrário, as reações são divididas. Alguns são muito críticos a respeito do ensino de autores e qualificam essa transição de deriva em direção ao academicismo. Outros, ao contrário, parabenizam essa evolução, para a qual buscam contribuir (CHATEL; GROSSE, 2002, p.137 – tradução minha).

A menção às ciências de referência já havia sido anunciada nos programas de 1987/88 e permaneceu nas instruções de 1993/94, com a explicitação dos saberes da sociologia, da economia, da demografia, do direito e da ciência política, compondo o que a comissão compreendeu como sendo as ciências econômicas e sociais enquanto disciplina escolar. Uma inovação é a inclusão de noções principais (NP) e de indicações complementares (IC) para cada ponto listado no programa, que passa também a ser mais detalhado.

Este quarto currículo de CES para a primeira série do liceu geral listava vinte temas, organizados em quatro partes, e, para cada um, há indicação da duração recomendada para o trabalho durante o ano escolar. O conteúdo resumido do programa é: 1) A vida econômica e social: Introdução; Os homens vivem em sociedade; e As organizações e o ambiente social; 2) Os homens consomem: Consumo e rendimentos; e Consumos e modos de vida; 3) Os homens produzem: A diversidade de produções, das unidades de produção e de seus objetivos; A diversidade de combinações produtivas; O trabalho e as relações humanas nas unidades de produção; O resultado da atividade produtiva: o valor agregado e sua distribuição; 4) Conclusão: Relações entre produção e consumo (FRANÇA, 1992, sem página).¹⁶⁴

As noções e indicações para cada tópico não se estendem por mais de um parágrafo. No caso do tópico “A família e o parentesco”, presente na primeira parte do programa, na seção intitulada “Os homens vivem em sociedade”, as noções principais são: família, parentesco, aliança, grupo doméstico; a duração indicativa é de seis a sete semanas, e as indicações complementares sugerem:

¹⁶⁴ O programa de CES para a *classe de seconde* (primeira série do liceu) foi publicado no Boletim Oficial de 24 de setembro de 1992 e entrou em vigor no ano escolar 1993/94. Fonte: http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=181:programme-de-seconde-de-1993&catid=26&Itemid=122. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

O estudo das formas e funções da família deve se limitar a uma perspectiva que permita aos alunos relativizar suas próprias representações de família. Abordaremos as principais funções econômicas, educativas e de socialização, sem perder de vista que o estudo da socialização é um dos objetos do segundo ano do liceu. Enfim, os termos de vocabulários introduzidos nessa ocasião dependerão certamente dos documentos utilizados, mas é desejável evitar qualquer estudo sistemático de longa duração (FRANÇA, 1992, sem página).

As instruções definem que as ciências econômicas e sociais na primeira série do liceu devem buscar um ensino de formação geral capaz de ampliar a cultura dos secundaristas para uma ordem de realidades e reflexões que lhes permita melhor compreender a sociedade na qual vivem, especialmente sua organização econômica. Por isso, no trecho acima citado, há uma ênfase no não aprofundamento da questão da socialização, pois este tema deverá ser abordado na série seguinte, no segundo ano. Essa passagem ressalta a preocupação com o sequenciamento da aprendizagem, isto é, revela que o grupo de peritos reunidos para a elaboração dos programas seleciona e organiza não só os conteúdos, mas também a ordem em que eles deverão ser lecionados.

Chatel e Grosse também destacam que as transformações da conjuntura econômica e sociopolítica impactam diretamente o ensino das CES e dão o exemplo de como a queda do Muro de Berlim obrigou à reformulação do programa da última série do liceu ES, que dedicava uma parte para o estudo da organização socioeconômica dos países socialistas. Com o declínio dos regimes socialistas nos países reais, os tópicos correspondentes, bem como a noção de *sistemas e estruturas* também foram excluídos dos programas da década de 1990 (CHATEL; GROSSE, 2002, p.134).

Não obstante essas mudanças, os programas mantiveram elementos do projeto inicial da disciplina. O ensino de CES conservou uma abordagem integrada por questões-problema, a indicação de duração não era uma exigência compulsória, o trabalho com documentos se manteve, assim como a avaliação da seção econômica e social no vestibular continuou sendo composta por uma dissertação e uma prova de dossiê com documentos (CHATEL, 2005).

No final da década de 1990, um grupo de peritos¹⁶⁵ foi convocado e ficou responsável pela elaboração de novos programas de CES para todas as séries do liceu. O programa para o

¹⁶⁵ O grupo era composto por 18 membros: 5 universitários (1 sociólogo, 3 economistas, 1 especialista em didática); 10 professores de CES e 3 inspetores (2 inspetores regionais e 1 inspetor geral). O presidente do grupo era um economista. (Informações fornecidas por Erwan Le Nader e Alain Beitone em entrevistas gravadas em 2014).

primeiro ano do liceu geral foi publicado em agosto de 1999 e substituído por outra versão em agosto do ano 2000. A versão que vigorou durante toda a década de 2000, o quinto currículo de CES, estava organizada em quatro partes: a) uma apresentação, compreendendo “finalidades e coerência” e a estrutura do documento; b) o programa propriamente dito, apresentado em forma de quadro no qual foram listados os tópicos na coluna da esquerda e as noções que os alunos devem conhecer, saber utilizar e explicitar, na coluna da direita; c) indicações complementares; e d) uma lista de competências (*des savoir-faire*) aplicáveis aos dados quantitativos (FRANÇA, 2000, sem página).¹⁶⁶

O texto relativo às finalidades do programa de CES para a primeira série do liceu é muito semelhante àquele do já citado programa de 1993, reforçando a ideia de que o objetivo do ensino nessa série não deve ter pretensões de especialização, mas, pelo contrário, deve “fornecer os primeiros elementos de uma formação nas ciências sociais e seus procedimentos, apoiando-se sobre os estudos dos fatos econômicos e sociais” (FRANÇA, 2000, sem página). Ao elencar quais seriam as ciências de referência para alcançar tais finalidades, o texto curricular menciona a economia, a sociologia, a história e a ciência política. Ou seja, em comparação com o programa anterior, de 1993, foram excluídas as menções à demografia e ao direito e foi incluída a referência à história como saber a ser mobilizado nas ciências econômicas e sociais.

O conteúdo do programa de CES para o primeiro ano do liceu geral publicado em 2000 se assemelha ao de 1993, porém apresenta subdivisões mais detalhadas para cada tópico, maior número de noções a serem adquiridas pelos alunos e indicações complementares para o trabalho de cada tema com mais especificações. Esse programa será detalhado no Capítulo 4, quando irei cotejá-lo com os conteúdos dos manuais analisados.

3.2.4 O programa Beitoniano: o sexto currículo de CES (2010/2012)

No governo de Nicolas Sarkozy, estabelece-se uma refundação do liceu francês com mudanças nos ciclos de ensino-aprendizagem, novas nomenclaturas e novos currículos para as disciplinas escolares. Portanto, entre 2010 e 2012 foram divulgados novos programas para as CES (sexto currículo da disciplina, em vigor até agora), seguidos de polêmicas e críticas públicas, especialmente oriundas da APSES. Os elementos das disputas foram muito

¹⁶⁶ Fonte: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/default.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

interessantes do ponto de vista sociológico: o pedido de demissão do sociólogo François Dubet da composição do grupo de peritos que redigiu o programa de CES para a primeira série e a diminuição (*allègement*) dos programas de CES das duas últimas séries do liceu. Esse processo de reformulação para tornar o currículo mais leve aconteceu após críticas, oriundas especialmente da associação docente, a APSES. Após conversas dos dirigentes da APSES com representantes do Ministério da Educação, já na gestão do presidente François Hollande, cujo mandato começou em 2012, um novo grupo de especialistas foi convocado para diminuir o programa de CES, suprimindo tópicos e fusionando outros, sem, contudo, modificar a estrutura curricular inicialmente proposta e nem incluir novos temas ou noções.

Os programas para cada uma das séries foram redigidos por grupos de peritos distintos. Uma das mudanças mais radicais com relação aos programas anteriores foi a organização dos conteúdos de CES em três partes: economia, sociologia e olhares cruzados. Essa divisão ocorreu nos programas das duas últimas séries da seção econômica e social do liceu, ou seja, quando os alunos têm uma carga horária elevada da disciplina (cinco ou mais horas por semana). Com essas mudanças, pode-se dizer, utilizando uma categoria criada por Basil Bernstein, que a pedagogia fica mais visível, pois os campos de conhecimento dos conteúdos ensinados e cobrados estão mais explícitos, assim como as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do ano letivo, ou seja, a classificação entre as ciências de referência é forte. O debate consiste em saber se o currículo tipo coleção (onde a classificação é forte) é o que mais potencializa as chances de sucesso escolar de alunos oriundos de diferentes realidades. Os agentes envolvidos com os campos de recontextualização pedagógica das CES na França divergem justamente a respeito desse ponto.

No momento dessa quinta mudança curricular da disciplina em foco, o processo de elaboração e formalização dos programas escolares na França também havia passado por mais uma mudança. Desde 2006,¹⁶⁷ a redação de novos programas escolares é uma tarefa delegada à administração central do Ministério da Educação, ao qual também cabe a elaboração da política educativa e pedagógica. A pesquisadora Coralie Murati identificou três fases do processo de elaboração dos programas franceses: uma de escrita, outra de discussão e, por

¹⁶⁷ Arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche. Fonte: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000020403937>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

fim, a negociação (*concertation*) entre os atores (MURATI, 2014, p.101). Antes de começar a reescrever os programas, os grupos de peritos tomam conhecimento das orientações do Ministério para o nível de ensino e para a disciplina específica, que traçam os eixos principais a serem seguidos pelos formuladores de currículo:

Segundo o discurso oficial, o ponto de partida é constituído por uma carta de enquadramento, assinada pelo diretor geral do ensino superior, que traça as grandes orientações e os principais eixos do novo programa com o objetivo de garantir a validade científica dos conteúdos (MURATI, 2014, p. 101).

Devido à sua reconhecida influência na formulação dos últimos programas da disciplina CES e do debate que gira em torno de suas posições, traçarei a seguir o perfil do professor Alain Beitone.

Professor de ciências econômicas e sociais, Beitone atua nos liceus franceses há mais de trinta anos. Beitone é professor do Liceu Thiers da cidade de Marseille, no sul da França, onde se dedica às classes preparatórias, ao final das quais os alunos prestam os concursos de acesso às grandes *écoles*, sendo que, no caso das classes *prépa* ES, nas quais Beitone atua, a Escola Normal Superior (ENS), de Paris, é o destino preferencial. O liceu Thiers é um dos poucos colégios da França a oferecer esse tipo de curso, que é uma espécie de pós-médio e pré-universidade, muito concorrido, de grande *status* e difícil acesso tanto para alunos quanto para professores.

Nascido no início da década de 1950, Beitone foi aluno da seção B, integrando-a em 1967, logo assim que foi criada; prestou o vestibular conhecido por Bac B; cursou graduação de ciências econômicas na universidade de Aix-en-Provence; prestou concurso para professor de CES - o CAPES - e começou a lecionar no ensino secundário em 1975. Depois prestou o concurso máximo da carreira docente na França, a *Agrégation*, tornando-se professor *agrégé* de CES.

Mas a importância de Beitone vai muito além de seus títulos e de sua atuação em sala de aula. Minha hipótese é que ele conquistou uma posição central no campo de debate disciplinar porque ocupou posições-chaves em instâncias de poder de seleção curricular das CES, integrando tanto o que Bernstein chama de campo de recontextualização oficial (CRO) quanto o campo de recontextualização pedagógica (CRP). Beitone dirigiu uma coleção de livros didáticos nos anos 1990 na Editora Hachette, participou da formação de novos professores de CES nos cursos universitários da Aix-Marseille Université e atuou também nos antigos Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), atuais École Supérieure du

Professorat et de l'Éducation (ESPE), de diferentes regiões francesas, lecionando e acompanhando estágio de formação docente. Em duas ocasiões, foi membro do grupo de peritos convocados pelo Ministério da Educação Nacional para a elaboração de programas. Na primeira vez, na elaboração dos programas de 2001/2002, não conseguiu impor sua concepção (essas foram as palavras dele na entrevista), o que só foi possível no contexto de elaboração dos programas mais recentes, em 2011/2012.

A concepção epistemológica e política de ciências econômicas e sociais de Beitone foi hegemônica no programa das duas séries finais do ensino secundário (chamadas, respectivamente, em francês, de *première* e *terminale*), evidenciada na separação explícita dos programas – e consequentemente dos livros didáticos – por áreas de saber e na supressão de alguns temas considerados clássicos no ensino das CES (como a questão das classes sociais) e inclusão de outros (políticas climáticas, por exemplo), que geraram críticas e reclamações de seus opositores. Devido à forte influência dessa visão disciplinar, esse currículo foi apelidado de “programa beitoniano ou aixois¹⁶⁸”. O programa de 2011/2012 foi considerado pesado, denso, com muito conteúdo, com orientações de como ensinar e com indicação de tempo de duração para cada conteúdo (por esse motivo, ele foi revisto e refeito no final de 2012, processo que será tratado na Parte II desta tese). O programa de CES para as duas últimas séries do liceu, implantado para o ano escolar de 2011/2012 definiu que o ensino devia ser separado nas seguintes áreas disciplinares: economia, sociologia, ciência política e olhares cruzados.

Para cada saber disciplinar é estabelecida uma carga horária e um tempo estimado de semanas de dedicação. Essa divisão é vista por Beitone como uma *affichage*, uma explicitação do saber científico em detrimento do saber do senso comum que cada aluno traz de casa. Por outro lado, a divisão do programa é criticada por seus detratores como sendo a responsável pela operação de um fechamento, um isolamento (*cloisonnement*) da disciplina, rompendo com o “projeto fundador” (1967) apregoador da interdisciplinaridade das ciências sociais e do seu ensino integrado no nível secundário, antes da especialização do saber que vem a ocorrer no nível universitário.

O que será que mudou em dez anos para que a abordagem beitoniana para as CES finalmente pudesse triunfar? Ele passou de uma voz dissonante ao grupo de docentes reunidos na associação profissional da categoria, a APSES, para uma voz hegemônica dentro do ministério. Como isso foi possível? Como foi possível que sua concepção de ensino

¹⁶⁸ Aixois é o nativo da cidade de Aix-en-Provence.

“científico” de CES, com a explicitação de cada saber disciplinar e as orientações programáticas caminhando nessa direção, pudesse ganhar as discussões no seio do grupo de peritos? Defendo a hipótese de que Beitone consegue essa posição de autoridade não só devido à sua trajetória acadêmica, acima citada, mas também por ter galgado e ocupado posições-chaves nas bancas de concurso para professor de CES, integrando o júri das provas CAPES e Agrégation, ao longo de sua trajetória profissional. O sistema educativo francês é fortemente voltado para a obtenção de diplomas. Nesse modelo, a posição de avaliador no concurso máximo da carreira docente da disciplina CES conferiu a Beitone a legitimidade para conduzir, mesmo que indiretamente, o processo de seleção curricular da disciplina. Sua concepção impõe-se através dos programas de ensino e as polêmicas com os colegas da APSES ganham novas proporções, pois ele conseguiu impor sua concepção de cima para baixo, eximindo-se de brigar horizontalmente com seus colegas professores, nos fóruns da APSES ou em congressos acadêmicos.

Beitone opta por se impor através do que o sistema francês mais valoriza: a prova, característica que foi explicitada por Émile Durkheim no início do século XX. No livro publicado postumamente, *A evolução pedagógica na França*, Durkheim descreveu detalhadamente e utilizando farta documentação histórica como a escola francesa e seu ensino são voltados para as provas, isto é, os alunos estudam o que vai ser cobrado no concurso final que assegura a obtenção do diploma. Não basta ser aprovado nas dez ou treze disciplinas que compõem o currículo de cada série para conseguir o diploma do ensino secundário. Não basta concluir o ensino médio, é preciso ter êxito no vestibular, para ter acesso ao diploma de conclusão dessa fase de escolarização. De acordo com Durkheim:

toda a vida do estudante da Idade Média é dominada pelo sistema de graus e de exames que facultam ou impedem o acesso. A cada fase de sua carreira acadêmica, o aluno tem em vista um título a conquistar e os estudos que ele faz são aqueles exigidos pelo grau ou nível para o qual se prepara. Portanto, é natural pesquisar primeiramente em que consistia esse sistema e o que determinou sua formação. (...) Nós estamos, é verdade, de tal forma habituados que somos levados a crer que esta organização é óbvia, que a ideia deve ter surgido naturalmente no espírito dos homens. Porém, um dos serviços que um estudo histórico como esse que nós empreendemos pode propiciar é justamente dissipar os preconceitos, simples produto do costume. Basta, com efeito, lançar um olhar, mesmo que superficial, sobre a história para perceber que os graus e os exames são de origem recente; a Antiguidade não conheceu nada parecido. (...) Não existe em latim uma palavra que exprima exatamente a ideia de exame, nem a ideia de nível. A palavra e a coisa aparecem apenas na Idade Média, com a universidade (DURKHEIM, 1938, p. 113).

Outro aspecto que me chamou muito a atenção foi o fato de eu ter encontrado um exemplo vivo do funcionamento ideal do sistema educativo francês: um jovem professor que seguiu a carreira “perfeita”, ideal, almejada e virou aos trinta anos professor *agrégé* de CES, lecionando no mesmo liceu em que foi aluno, onde cursou a classe *prépa* e para onde voltou como colega do mestre que o formou, Alain Beitone. A classe *prépa* no liceu Thiers foi o curso que conduziu Tanguy Cornu a Paris, ingressando como aluno na grande escola normal superior – ENS, onde se preparou para o CAPES de CES e em seguida obteve sua *agrégation*. Isso exemplifica o que Durkheim disse no curso de formação para a *agrégation* proferido na Sorbonne em 1904-1905 e que virou livro com organização de Maurice Halbwachs em 1938. Durkheim denominou de “círculo vicioso” o processo de formação de mestres para formar mais mestres. A vocação do sistema de títulos francês é, por excelência, preparar o aluno para ser mestre de futuros alunos que serão também mestres.

O título, por excelência, aquele que é o objetivo final do estudante, era a *maîtrise* que, em certas faculdades, se chamava doutorado (...). *La maîtrise* é a entrada na corporação universitária, na qualidade de mestre, com todos os privilégios ligados a essa qualidade. A faculdade de artes aparece assim como uma espécie de círculo vicioso, uma vez que o fim último dos mestres é formar novos mestres (DURKHEIM, 1938, p. 113).

Após as críticas da APSES e de vários professores de SES, com mobilizações e manifestações no início do ano escolar de 2012, o programa do último ano do secundário sofreu alterações, sendo reduzido. Erwan Le Nader, professor de CES e integrante ativo de diversas diretorias da APSES, fez parte do grupo de peritos responsável pela redução curricular. Segundo Le Nader, o pleito da APSES em prol da diminuição do currículo de CES foi aceito porque o Ministério da Educação mudou com a posse da nova presidência da República e a reconfiguração dos ministérios. Logo após a posse de François Hollande, o ministro da Educação Vincent Peillon anunciou a convocação de novo grupo de peritos para operar a diminuição do programa do terceiro ano, que teve início no final de 2012¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Como fica explícito na fala de Le Nader, após ser questionado como foi a possível a APSES conseguir a mudança curricular: « Alors, en fait on n’a pas arrêté de se plaindre des nouveaux programmes, (...) et on a profité du changement de gouvernement et de l’élection de François Hollande. Avant l’élection, on avait déjà rencontré l’équipe au parti socialiste, l’équipe de Vincent Peillon, le ministre pour leur parler de nos problèmes. Vincent Peillon avait déjà assisté à un débat où on avait pu exposer les problèmes de l’enseignement des sciences économiques et sociales. Donc le ministère ils étaient au courant de nos revendications, et en fait en, en novembre 2012, donc quelques mois après l’élection, on a fait une grève et des manifestations à Paris demandant l’allègement et on a été présentés par la presse comme la première grève de l’Education Nationale. Donc quelques jours avant qu’on fasse la grève, le directeur général de l’enseignement scolaire a annoncé qu’il y aurait un allègement. Et aussi parce qu’on avait le

No próximo capítulo descreverei e analisarei os dois últimos programas de ciências econômicas e sociais, observando como cada manual didático se relacionava com as diretrizes ministeriais e que estratégias didático-pedagógicas eram eleitas pela autoria e/ou editores no processo de configuração da disciplina escolar. Também serão salientadas as mudanças e permanências do programa que vigorou no início dos anos 2000 para o atual, publicado entre 2010 e 2012.

soutien syndical du SNES, syndicat majoritaire. En gros, je crois qu'ils étaient à la fois conscients du problème, ils savaient qu'il y avait un vrai problème pour les programmes de SES et politiquement, ils voulaient faire un geste et aussi parce qu'il voulait éviter qu'il y ait une contestation qui débute dans l'Education Nationale (...) Et donc, voilà, que ça fasse effet boule de neige et que ça déclenche d'autres revendications à droite et à gauche. (Depoimento de Erwan Le Nader no dia 05 de maio de 2014, em Paris).

Parte II

Qual sociologia é ensinada no ensino médio?

Conteúdos e ilustrações

Capítulo 4

Editoras, autores e livros didáticos de sociologia/ciências sociais no Brasil e na França (2000 a 2010): entre pedagogias visível e invisível

Apresento neste capítulo uma análise da organização e das principais estratégias didático-pedagógicas de 13 livros didáticos publicados no Brasil e na França entre os anos de 2000 a 2010, período no qual, tanto no caso brasileiro quanto no caso francês, houve mudanças curriculares importantes.

No Brasil, a entrada da sociologia no processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, dentre outras políticas (presença da sociologia no ENEM, expansão dos cursos de licenciatura e intensificação das pesquisas sobre seu ensino na escola básica, por exemplo), impactou fortemente a produção de didáticos, no sentido de reformular as obras existentes e ampliar a oferta de títulos, incluindo novos autores, e a entrada de novas editoras nesse segmento. Observam-se diferenças importantes entre as obras do início da década para aquelas lançadas em 2010, tanto no que se refere à seleção de conteúdos, elaboração de exercícios e disponibilização de excertos de obras de referência das ciências sociais, quanto no aspecto visual, na composição gráfica e no repertório iconográfico. A partir de 2010 os livros de sociologia ostentam mudanças físicas e gráficas, mas, principalmente, apresentam novos elementos do processo de recontextualização pedagógica em curso desde o retorno gradual da disciplina aos currículos escolares, desde meados dos anos 1990.

Na França, as mudanças implementadas pelo programa ministerial de 2010 impactaram mais na seleção de conteúdos dos manuais do que em sua forma ou aspectos gráficos. Além de propor novos temas e nova seleção de noções-chaves, a reforma educacional modificou largamente o programa anterior (1999) e, consequentemente, a própria concepção das ciências econômicas e sociais como disciplina escolar. O programa “beitoniano” (o da reforma de 2010) para a disciplina CES estabeleceu sua divisão em unidades dedicadas à economia, à sociologia e à ciência política separadamente, o que nunca havia sido feito desde a criação da disciplina no final da década de 1960. Com a mudança proposta pelos peritos e aprovada pelo Ministério da Educação, a interdisciplinaridade passa a ser tratada na menor das unidades dos manuais franceses, chamada de “olhares cruzados”. Essa mudança curricular foi defendida com base na ideia de democratização das chances de

sucesso escolar no ensino secundário, porém também foi criticada, sob o argumento de que organizar o currículo da disciplina escolar reforçando as divisões das ciências de referência tais quais se apresentam no nível superior criaria mais desigualdades escolares.

Tais debates sobre as propostas pedagógicas mais adequadas para se alcançar chances mais equânimes de sucesso escolar giram em torno dos modelos de competência e de desempenho. Seria o modelo de competências (pedagogia invisível) um obstáculo para se alcançar as condições de sucesso para todos os alunos? Ou o modelo de desempenho, categorizado como uma pedagogia visível, seria de fato o mais democrático? Entretanto, o modelo de desempenho é também baseado nas pedagogias tradicionais, as quais foram duramente criticadas por padronizarem e não respeitarem a heterogeneidade de uma classe. No período focalizado, foram questionadas, portanto, as concepções de ensino, tendo como norte a seguinte pergunta: qual modelo é o melhor para um ensino de ciências econômicas e sociais mais justo e igualitário?

Exponho neste capítulo elementos desse polêmico e candente debate francês, com o intuito de refletir sobre as condições do ensino de sociologia no Brasil em um sistema escolar que tanto é visto como espaço de reprodução das desigualdades sociais quanto de transformação social, dependendo da lente teórica que é utilizada.

Neste capítulo, faço uma exposição dos critérios de seleção dos livros didáticos analisados, para os quais importa também a empresa editorial que os publicou e, por isso, um breve perfil dessas editoras é apresentado. Em seguida, descrevo os livros da amostra, fazendo um perfil de seus autores, analisando sua estrutura (sumários), composição dos capítulos, dando exemplos de suas principais estratégias didático-pedagógicas, cotejando as principais características das edições no que elas se diferenciam ou se aproximam.

Os livros são analisados por país e por recorte temporal e são cotejados entre as produções de cada nação. A comparação temporal permitiu identificar semelhanças entre os livros do mesmo país, no mesmo período; bem como notar diferenças entre os livros do mesmo país publicados em anos distintos. Além disso, observaram-se as diferenças entre os conteúdos que cada conjunto de livros, por país, selecionou como o que deve ser ensinado acerca da realidade social para o público do ensino secundário. Também foi notável o peso editorial na elaboração dos livros, sendo, no caso francês, o papel do editor mais determinante do que o do autor e, no caso brasileiro, a empresa editorial impactando na qualidade e quantidade de recursos presentes no material.

4.1 Os livros didáticos brasileiros de sociologia: editoras, autores e estrutura das obras

Os livros didáticos brasileiros de sociologia, objeto de estudo neste capítulo, foram selecionados obedecendo a dois critérios: os mais vendidos e aqueles que tiveram o maior número de edições ao longo do tempo.¹⁷⁰ Considerou-se o potencial representativo do livro em termos de sua circulação no mercado editorial, estimado em virtude do número de edições, de acordo com informações disponíveis na Biblioteca Nacional. Creio que esses critérios garantem a obtenção das obras com maior potencial de circulação e penetração, indicando, portanto, as formas predominantes de difusão das ciências sociais para o público escolar.

Para o período anterior a 2010 não foi possível obter dados estatísticos precisos sobre as vendas de livros, pois apesar de a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) produzirem relatórios sobre vendas anuais, por setor e por editora, esses dados só podem ser consultados pelas empresas do mercado editorial que pagam uma taxa pelas informações.¹⁷¹

Dos sete livros selecionados para análise, três foram publicados entre 2001 e 2005, pertencendo ao que chamei de segunda geração de livros didáticos de sociologia brasileiros; e quatro foram lançados ou reeditados em 2010, integrando, portanto, a terceira geração. Os livros selecionados foram publicados pelas editoras Atual, Ática, Editora do Brasil, Moderna e Saraiva, situadas em São Paulo. Para os livros publicados em 2010, foram considerados os livros aprovados no processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, como já dito, recomenda e distribui livros para todas as escolas públicas do país. As duas obras didáticas de sociologia selecionadas pelo Ministério da Educação do Brasil, no PNLD de 2012, tiveram entrada privilegiada nas escolas públicas de todo o país entre os anos de 2012 e 2014.¹⁷²

¹⁷⁰ Informações obtidas em consulta ao acervo da Biblioteca Nacional, disponível em: http://acervo.bn.br/sophia_web/index.html. Acesso em 12 de agosto de 2014.

¹⁷¹ Em dissertação de mestrado defendida na USP, Carolina Yakota (2008) chama a atenção para a dificuldade de se levantar dados sobre tiragens e número de exemplares vendidos de livros didáticos, uma vez que as editoras não mantêm essas informações arquivadas ou não as disponibilizam para pesquisadores. Munakata (1997) também identificou em suas pesquisas haver manipulação de números de tiragem e venda por parte de editores, afirmando que tais dados não são confiáveis, pois seria tradição das editoras brasileiras ocultar ou “maquiar” os números referentes à produção e distribuição (MUNAKATA, 1997, p.7).

¹⁷² De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foram solicitados 2.687.033 exemplares do livro *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi (Ed. Saraiva, 2010) e 1.147.457 volumes do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (Ed. do Brasil, 2010). Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

As editoras Moderna e Ática publicaram, desde 1986 e 1988, respectivamente, dezenas de edições e reimpressões de seus manuais de sociologia.¹⁷³ O livro da editora Atual organizado por Nelson Tomazi teve, no mínimo, sete edições, publicadas entre 1993 e 2005. Já os dois livros recomendados pelo MEC no âmbito do PNLD 2012 foram os da Editora do Brasil/FGV e o da Saraiva. Também levei em consideração títulos produzidos em momentos distintos pelo mesmo autor, com o intuito de identificar o que se modificou e o que permaneceu ao longo das reedições e novas reelaborações dos títulos didáticos. Apresento no quadro a seguir a relação dos sete livros de sociologia brasileiros selecionados para análise.

Quadro 10: Lista de livros didáticos brasileiros de sociologia, por ano, editora, título e autoria

Ano	Editora	Título da obra	Autoria	Nº páginas	Foto da capa
2001	Atual	<i>Iniciação à Sociologia</i>	Tomazi (Coord.), Alvarez, Rezende, Ferreira, Crespo e Silveira	264	
2002	Ática	<i>Introdução à sociologia</i>	Oliveira	256	
2005	Moderna	<i>Sociologia: introdução à ciência da sociedade</i>	Costa	416	

¹⁷³ O manual *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa (Ed. Moderna) teve edições nos anos de 1986, 1997, 2005, 2010 e 2011. Já *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira, teve a sua 24ª edição publicada pela Ática em 2002. Após essa data, o acervo da Fundação Biblioteca Nacional ainda relaciona edições dessa obra nos anos de 2003, 2004 e 2010. Em ambos os casos a fonte consultada foi: http://acervo.bn.br/sophia_web/index.html. Acesso em 12 de agosto de 2014.

Ano	Editora	Título da obra	Autoria	Nº páginas	Foto da capa
2010	Ática	<i>Introdução à sociologia</i>	Oliveira	328	
2010	Editora do Brasil / FGV	<i>Tempos modernos, tempos de sociologia</i>	Bomeny e Freire-Medeiros	280	
2010	Moderna	<i>Sociologia: introdução à ciência da sociedade</i>	Costa	496	
2010	Saraiva	<i>Sociologia para o Ensino Médio</i>	Tomazi	256	

Fonte: Elaboração própria.

4.1.1 Perfil das editoras brasileiras com livros didáticos de sociologia

No século XX, os livros didáticos brasileiros foram produzidos em empresas com organização familiar, tais como a Editora Saraiva e a Editora do Brasil, ou por aquelas

oriundas da *expertise* de professores da educação básica, principalmente de cursinhos preparatórios para o vestibular, sendo as editoras Ática e Moderna representantes desse formato. Essa configuração editorial sofre grandes mudanças no final do século XX, especialmente a partir da década de 1990, quando ocorrem as grandes fusões editoriais e a entrada do capital internacional no mercado brasileiro.

Assim, os livros, produtos e marcas da Editora Atual fazem parte, desde 1998, do grupo Saraiva, que também comprou, em 2008, a Livraria Siciliano; a Editora Moderna é uma das atividades comerciais do Grupo Prisa, multinacional espanhola; a Editora Ática pertence ao grupo Somos Educação, ex-Grupo Abril e Abril Educação; e a Editora do Brasil se autointitula uma empresa totalmente brasileira, que “resiste firmemente à entrada do capital estrangeiro no Brasil”.¹⁷⁴ Todas as editoras selecionadas na amostra estão sediadas em São Paulo e têm em comum forte tradição no ramo da produção e distribuição de didáticos e paradidáticos no mercado editorial brasileiro.

As atividades das editoras do Brasil e Saraiva remontam ao início do século XX, enquanto as editoras Moderna e Ática são mais recentes, fundadas nos anos 1960. Importante destacar que todas essas editoras brasileiras foram impactadas pela expansão da escolarização do ensino fundamental e médio, que teve início na década de 1960, no Brasil; e também pelos programas de governo e de Estado relativos às políticas de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de todo o território nacional (PNLD) e à formação de bibliotecas (PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola). Assim, verifica-se que a expansão dos negócios coincide com a expansão das políticas públicas e da obrigatoriedade da escolaridade no país (cf. Quadro nº 8 no Capítulo 3).

A Editora do Brasil foi fundada em 1943, por ex-funcionários da Companhia Editora Nacional, que por sua vez teve origem na Companhia Gráfico-Editora criada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira em meados dos anos 1910 (HALLEWELL, 1985). O livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* é fruto de uma parceria entre a Editora do Brasil e o Projeto FGV Ensino Médio, da Fundação Getúlio Vargas, cuja coordenação geral estava a cargo da historiadora Marieta de Moraes Ferreira, quando da publicação aqui analisada.

O Grupo Saraiva é composto atualmente pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato, mas sua origem remonta ao empreendimento de uma família – Saraiva e Cia. – que, em 1910, abriu um sebo de livros usados e passou a editar livros didáticos em 1938 (CASSIANO,

¹⁷⁴ Fonte: <http://www.editoradobrasil.com.br/>. Acesso em 10 de agosto de 2016.

2013). A Saraiva é também uma rede de lojas que vende de livros a celulares, passando por materiais de escritório e papelaria, até jogos eletrônicos e equipamentos de informática. Os dois manuais didáticos selecionados para análise, de autoria de Nelson Tomazi, foram publicados pela editora Atual e pela Saraiva, duas marcas editoriais do mesmo grupo empresarial. A Saraiva comprou as editoras Atual e Formato, em 1990; adquiriu a Pigmento Editorial S.A., em 2007, e, no ano seguinte, passou a ter o controle acionário do Grupo Siciliano, outra grande rede de livrarias do país.

Também com forte tradição no mercado editorial de didáticos, Ática e Moderna foram fundadas na década de 1960 por iniciativa de professores de cursinhos pré-vestibular. A Ática recebeu esse nome em 1965, mas três anos antes seus fundadores já haviam criado a SESIL – Sociedade Editora do Santa Inês Ltda., para editar as apostilas que os professores do seu cursinho usavam no Curso de Madureza de mesmo nome (CASSIANO, 2013, p. 255). A Editora Ática pertenceu ao grupo Abril, que agrega diversas empresas do ramo das comunicações atuando desde a publicação de revistas¹⁷⁵ até o gerenciamento de oferta de canais de TV a cabo, com a plataforma TVA. O segmento Abril Educação possui as marcas Ática, Scipione e Sistema de Ensino Ser. O processo de fusão dessas marcas editoriais transformou a Abril no maior grupo desse setor no Brasil (CASSIANO, 2013). Em 2010, o Grupo Abril Educação passou a se chamar Grupo Somos Educação.¹⁷⁶ Editado pela Ática, o livro didático de Pêrsio dos Santos Oliveira *Introdução à sociologia* é editado desde 1988, havendo mais de 25 reimpressões.

Por fim, a Editora Moderna foi criada, em 1968, por professores de um curso pré-vestibular e foi gerida em caráter familiar até ser comprada, em 2001, pela empresa espanhola Santillana de Edições, do Grupo Prisa, que promoveu a fusão das editoras Objetiva, Salamandra e Richmond.¹⁷⁷ Além de atuar no mercado editorial, o Grupo Prisa também detém a marca do jornal espanhol *El País* e da W Radio. O livro da Cristina Costa da Editora Moderna não foi selecionado pelo PNLD 2012, mas foi incluído na amostra da pesquisa por ser um livro publicado há trinta anos, com grande número de reedições. Segundo o editor

¹⁷⁵ O grupo Abril edita mais de 60 títulos de revistas, muitas delas com grandes tiragens e circulação nacional, tais como a revista *Veja* (atualidades, política e economia), *Capricho* (público adolescente), *Placar* (futebol), *Claudia* (universo feminino).

¹⁷⁶ Para mais informações sobre o grupo Somos Educação ver: <http://www.somoseducacao.com.br/pt/somos-educacao/nossa-historia/>. Acesso no dia 12 de agosto de 2016.

¹⁷⁷ A transformação do mercado editorial escolar brasileiro foi objeto de investigação da pesquisa de doutorado de Célia Cassiano (publicada em livro pela Ed. Unesp, em 2013), especialmente no que diz respeito à entrada de grandes empresas espanholas que investiram na criação de oligopólios no setor.

Fernando Vedovati, a obra de Costa tem um público grande no estado de São Paulo, com grandes vendas, especialmente para colégios do ensino médio da rede privada e para o ensino superior. O livro continua sendo editado até hoje, mesmo após duas edições do PNLD nas quais o livro não foi recomendado.

Os dados apresentados são relevantes para indicar o lugar que as editoras privadas ocupam no amplo e complexo universo dos livros didáticos, responsáveis por metade das vendas e do faturamento do setor editorial brasileiro. De acordo com dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2015, 48% do faturamento do mercado editorial brasileiro foi proveniente do subsetor de didáticos, representando 49% do total de títulos editados no ano de 2015.¹⁷⁸ Pode-se indagar qual o peso do financiamento do Estado brasileiro (através do PNLD) no universo de 50% do faturamento das empresas voltadas para publicação dos livros didáticos. Note-se que nos meados do século XX, período de consolidação do mercado editorial no Brasil, cerca de metade dos livros de ciências sociais era publicada por editoras sem fins lucrativos (VILLAS BÔAS, 2007). Se compararmos esse período com o que ocorre com os livros didáticos de sociologia nos anos de 2000 a 2010, percebemos que o investimento do Estado nos livros adquire outro contorno, sendo o investimento direto nas editoras privadas.¹⁷⁹

As editoras brasileiras voltadas para a produção dos livros didáticos de sociologia para o nível secundário são, pois, editoras privadas com tradição de publicação no setor de didáticos e livros escolares, que se concentram na Região Sudeste, especialmente na cidade de São Paulo, e, na virada para o século XXI, se tornaram, em sua maioria, parte de grandes grupos empresariais com atividades diversificadas, com destaque para aquelas ligadas ao setor de comunicações.

4.1.2 As obras brasileiras publicadas entre 2000 e 2010: autores, organização e análise de suas estratégias didático-pedagógicas

¹⁷⁸ De acordo com dados do SNEL, foram editados, em 2015, 2.221.214.936 títulos didáticos no Brasil, o equivalente a um faturamento de R\$ 2.544.783.653, 00. Fonte: [http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa OK.pdf](http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf). Acesso em 12 de agosto de 2016.

¹⁷⁹ No âmbito da pesquisa científica e acadêmica, o Estado permanece financiando livros de Ciências Sociais através de editais de suas agências financiadoras, como a Faperj (tais como o edital APQ3 – Auxílio à editoração).

O livro *Iniciação à sociologia*, publicado pela Editora Atual, em 2001, foi escrito por seis autores e coordenado por Nelson Dacio Tomazi. Observa-se que a maioria dos autores desse livro, com exceção de dois, atuava, em 2001, no ensino superior da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, todos foram formados por instituições de pós-graduação do estado de São Paulo e a maioria recebera formação em ciências sociais (sociologia e ciência política), não havendo nenhum com título na área de antropologia e sendo dois doutores em história. Traçarei a seguir breve perfil de cada um dos autores.

O coordenador da obra, Nelson Tomazi, está atualmente aposentado de suas atividades docentes na UEL e desde a década de 1990 dedica-se à elaboração de livros didáticos de sociologia bem como a atividades em defesa da inserção e garantia de manutenção da sociologia como disciplina escolar. Dentre estas, integrou a comissão de ensino da SBS e foi um dos autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Sociologia, do Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Esses esforços culminaram com o seu envolvimento na fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, a ABECS, criada em 2012. Tomazi possui licenciatura em ciências sociais pela Universidade Federal do Paraná (1972), mestrado e doutorado em História, respectivamente pela UNESP de Assis (1988) e UFPR (1996). Foi professor de sociologia, ciência política e metodologia e técnica de pesquisa na UEL e na UFPR, na graduação e na pós-graduação.¹⁸⁰

Os demais autores possuem a seguinte formação: Marcos Cesar Alvarez possui graduação em ciências sociais, mestrado e doutorado em sociologia pela USP. Atualmente Alvarez é professor livre-docente no departamento de sociologia da USP, e suas pesquisas versam sobre a sociologia da punição e do controle social, da teoria social, das metodologias de pesquisa e do pensamento social no Brasil.¹⁸¹ Maria José de Rezende é mestre em sociologia pela PUC-SP e doutora em sociologia pela USP e atualmente é professora associada de sociologia da UEL, atuando em seu programa de mestrado em ciências sociais.¹⁸² Pedro Roberto Ferreira, professor associado de ciência política na UEL, é mestre e

¹⁸⁰ O currículo do autor está na plataforma Lattes, do CNPq:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708623T1>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹⁸¹ O currículo do autor se encontra na plataforma Lattes, do CNPq:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785933H8>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹⁸² Link para o currículo Lattes da autora:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707354J5>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

doutor em ciência política pela PUC-SP.¹⁸³ Regina Aída Crespo, professora da Universidad Nacional Autónoma de México, mestre em teoria literária pela UNICAMP e doutora em história social pela USP.¹⁸⁴ E, por fim, Ricardo de Jesus Silveira, professor adjunto de sociologia da UEL, mestre em ciências políticas e sociais pela PUC-SP e doutor em sociologia pela USP.¹⁸⁵

O livro didático em foco tem 264 páginas organizadas em seis unidades, com 17 capítulos e uma introdução. A edição analisada é impressa toda em preto-e-branco e apresenta menos recursos visuais em comparação com o restante da amostra, fato que será abordado no próximo capítulo. Ao final de cada capítulo existe uma seção intitulada “textos para discussão”, na qual dois ou mais excertos são destacados acompanhados de uma ou mais questões para serem respondidas pelos alunos. Tais textos são, em sua grande maioria, trechos de obras das ciências sociais clássicas ou contemporâneas, mas há também algumas reproduções de letras de músicas,¹⁸⁶ poucas matérias jornalísticas¹⁸⁷ e um poema de Eduardo Galeano (*O livro dos abraços*).

Ao final de cada unidade são listadas sugestões de leitura relacionadas aos temas tratados nos capítulos daquela unidade, nas quais, além de uma referência bibliográfica completa, há ainda uma breve descrição e comentário a respeito do título escolhido. Por exemplo, ao final da unidade VI – Os movimentos sociais, são listados oito livros relacionados ao tema: cinco de autoria de brasileiros (Renato Boschi e Lícia Valladares; Julio Chiavenato; Rafael de La Cruz; Maria da Glória Gohn; e José Segatto) e dois de autores estrangeiros (Leo Huberman e Karl Marx). Os comentários são bem sucintos, mas, por vezes, expressam a opinião do autor da unidade em relação ao livro sugerido. Sobre o livro de Julio Chiavenato intitulado *As lutas do povo brasileiro, do ‘Descobrimento’ a Canudos*, Ricardo de Jesus Silveira, autor do livro didático que assina a Unidade VI, tece o seguinte comentário: “O autor analisa os diversos movimentos havidos até o início da República, proporcionando-

¹⁸³ Link para o currículo Lattes do autor:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700315Z0>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹⁸⁴ Link para o currículo Lattes da autora:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785523U6>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹⁸⁵ Link para o currículo Lattes do autor:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4769473A4>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

¹⁸⁶ Letras de músicas de Milton Nascimento (*Morro velho*), Vinícius de Moraes (*O operário em construção*) e Jorge Benjor (*País tropical*).

¹⁸⁷ Duas matérias do jornal *Folha de S. Paulo*, de 1998, uma sobre o programa de televisão do apresentador “Ratinho” e outra sobre as garotas que trabalhavam no programa “*Fantasia*” da rede de televisão SBT.

nos uma visão oposta à que é veiculada pela bibliografia tradicional, ao destacar a participação do povo nos vários movimentos” (TOMAZI et al., 2001, p. 264). E na unidade IV – Política e sociedade: as formas do Estado, Pedro Roberto Ferreira comenta o livro *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*, de Octávio Ianni, da seguinte maneira: “Obra que esclarece as relações mais profundas entre sociedade civil e Estado no Brasil contemporâneo. Importantes explicações sobre o nosso sistema capitalista serão encontradas neste livro do brilhante sociólogo uspiano” (TOMAZI et al., 2001, p.172). São, portanto, comentários que não só sintetizam o assunto do livro, mas também opinam sobre a qualidade do texto e sobre a facilidade ou dificuldade da leitura.

Dentre os livros selecionados nesta análise, este é o único livro didático que atribui autoria a cada unidade, identificando os autores responsáveis pela elaboração dos capítulos que compõem a obra, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 11: Sumário do livro *Iniciação à sociologia*, organizado por Nelson Dacio Tomazi, Editora Atual, 2001 – 2ª edição, por unidade, autoria e títulos dos capítulos

UNIDADES	AUTORIA	CAPÍTULOS
	Nelson D. Tomazi	Introdução ao ensino de sociologia
I – Indivíduo e sociedade	Marcos C. Alvarez e Nelson D. Tomazi	1. Sociologia e sociedade 2. História e sociedade
II – Trabalho e sociedade	Nelson D. Tomazi	3. O trabalho nas diferentes sociedades 4. O trabalho na sociedade capitalista 5. A questão do trabalho no Brasil
III – As desigualdades sociais	Maria José de Rezende	6. As desigualdades entre os homens 7. As formas de desigualdade 8. As desigualdades sociais no Brasil
IV – Política e sociedade: as formas do Estado	Pedro Roberto Ferreira	9. O Estado moderno 10. A política no socialismo real 11. Aspecto do Estado no Brasil
V – Cultura e ideologia	Regina Aída Crespo	12. Os conceitos de cultura e ideologia 13. Cultura popular <i>versus</i> cultura erudita 14. A indústria cultural
VI – Os movimentos sociais	Ricardo de Jesus Silveira	15. O que é movimento social? 16. O movimento operário e os “novos” movimentos sociais 17. Os movimentos sociais no Brasil

Fonte: Elaboração própria.

Concluindo, cabe destacar que esse livro é uma referência comumente citada por outras obras didáticas voltadas para o ensino da sociologia no nível médio, tendo sido reeditado até 2007, momento em que seu idealizador e coordenador dedicou-se a uma empreitada individual (próxima obra a ser analisada). Os livros escritos e/ou organizados por

Nelson Tomazi são casos singulares para a reflexão sobre os processos de transformação de uma ciência em disciplina escolar, pois eles revelam as interconexões complexas entre os campos recontextualizadores. Por um lado, em sua concepção, no início da década de 1990, o livro *Iniciação à sociologia* inspirou-se em uma proposta curricular estadual (feita pela CENP de São Paulo, como já dito no Capítulo 3), e, por outro, suas reedições e o livro *Sociologia para o ensino médio* tornaram-se também currículo. A edição de 1993 de *Iniciação à sociologia* é citada na bibliografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002), que dividia o currículo de sociologia em quatro eixos temáticos: indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade, política e sociedade. Os eixos temáticos estipulados nos PCN+ são praticamente iguais à organização do livro coordenado por Nelson Tomazi desde 1993, ano da primeira edição do manual, que foi reeditado até o início dos anos 2000.

A primeira edição do livro *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Dacio Tomazi, foi publicada, em 2007, pela Editora Atual. A segunda edição da mesma obra didática foi lançada em 2010 já pelo selo Saraiva. Como foi mostrado no tópico anterior (4.1.1), a Editora Atual passou a integrar o Grupo Saraiva em 1998, mas ainda nos anos 2000 alguns livros continuaram a ser publicados pela marca Atual. A segunda edição¹⁸⁸ aqui analisada foi escrita por apenas um autor, Tomazi, tendo sido aprovada pelo processo de seleção do PNLD 2012. No quadro abaixo, apresentarei o sumário do livro, que será comentado na sequência:

Quadro 12: Sumário do livro *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Dacio Tomazi, Editora Saraiva, 2010 – 2ª edição, por unidade e títulos dos capítulos

UNIDADES	CAPÍTULOS
Introdução	O estudo da sociologia
1. A sociedade dos indivíduos	1. O indivíduo, sua história e a sociedade 2. O processo de socialização 3. As relações entre indivíduo e sociedade
2. Trabalho e sociedade	4. O trabalho nas diferentes sociedades 5. O trabalho na sociedade moderna capitalista 6. A questão do trabalho no Brasil
3. A estrutura social e as desigualdades	7. Estrutura e estratificação social 8. A sociedade capitalista e as classes sociais 9. As desigualdades sociais no Brasil
4. Poder, política e Estado	10. Como surgiu o Estado moderno 11. O poder e o Estado 12. Poder, política e Estado no Brasil 13. A democracia no Brasil

¹⁸⁸ Essa edição é praticamente igual à primeira (Ed. Atual, 2007), com apenas pequenas alterações nos títulos de uma unidade e de dois capítulos.

5. Direitos, cidadania e movimentos sociais	14. Direitos e cidadania 15. Os movimentos sociais 16. Direitos e cidadania no Brasil 17. Os movimentos sociais no Brasil
6. Cultura e ideologia	18. Dois conceitos e suas definições 19. Mesclando cultura e ideologia 20. Cultura e indústria cultural no Brasil
7. Mudança e transformação social	21. Mudança social e Sociologia 22. Revolução e transformação social 23. Mudança e transformação social no Brasil
Apêndice	História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento

Fonte: Elaboração própria.

Ao comparar esse sumário com o do livro coordenado por Tomazi em 2001, nota-se uma série de semelhanças, dentre as quais a permanência dos temas das unidades quase na mesma ordem: indivíduo e sociedade (a sociedade dos indivíduos), trabalho e sociedade, as desigualdades sociais, e cultura e ideologia. A principal diferença é que na edição de 2001 havia uma unidade intitulada Política e sociedade: as formas do Estado e outra dedicada aos movimentos sociais. Já no livro de 2010, à discussão sobre política, estado e movimentos sociais foram acrescentados os conceitos de direitos e cidadania. Outra distinção é que nesse livro criou-se uma nova unidade totalmente dedicada ao tema da mudança e transformação social que antes, em 2001, havia sido tratada em apenas um tópico de um dos capítulos da parte dedicada aos movimentos sociais.

O livro *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010) tem 256 páginas coloridas, com muitos recursos visuais,¹⁸⁹ indicando um investimento editorial significativo em direitos de imagem e diagramação. Ao final de cada capítulo é inserida a seção “cenários”, em que excertos de um ou mais textos são reproduzidos em páginas de cor diferente do restante do capítulo. Cada texto citado é acompanhado de uma ou duas perguntas, como, por exemplo, no Capítulo 20 (Cultura e indústria cultural no Brasil), cujo trecho selecionado de um artigo de Ailton Krenak¹⁹⁰ reflete sobre as diferentes concepções de tempo e cultura para as sociedades indígenas e para as ocidentais. Após o excerto, o livro didático sugere as seguintes perguntas:

1. O texto de Krenak indica outra forma de pensar o mundo da cultura. Você acredita que o tipo de cultura defendido por ele tem condições de sobreviver

¹⁸⁹ A análise dos recursos visuais de todas as obras didáticas selecionadas será aprofundada no próximo capítulo.

¹⁹⁰ KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: Novaes, Adauto (Org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.202-203.

num mundo cada dia mais tecnificado? 2. O que esse tipo de visão de mundo pode ensinar para as pessoas que vivem em nossa sociedade, no século XXI? (TOMAZI, 2010, p.199).

As questões acima citadas exigem do leitor (aluno/a), no caso da primeira pergunta, a elaboração de uma opinião e, na segunda, uma reflexão relacionando a interpretação do texto com a sociedade na qual se vive. Esse exemplo ilustra uma tendência dos livros didáticos de sociologia brasileiros, nos quais há uma separação entre o texto, o conteúdo do capítulo, e a seção de atividades e exercícios, que trazem elementos de uma abordagem didático-pedagógica para o nível médio de ensino.

A seção “leituras e atividades” aparece ao final de cada unidade, composta pelas seguintes subseções: “para refletir”, composta de excertos de fontes textuais acompanhados de perguntas; “para organizar o conhecimento”, com mais questões a serem respondidas; “para pesquisar”, onde há sugestões de atividade de pesquisa a ser desenvolvida em sala de aula ou em casa; e “livros recomendados e sugestão de filmes”, em que há indicação de títulos, ilustrados pelas capas dos livros ou uma cena dos filmes, acompanhados de uma breve descrição e comentário sobre a obra. Todas as seções ao final das unidades são destacadas em cores diferentes do restante do capítulo. Ao final do livro do aluno é listada uma bibliografia e uma relação de *sites* para consulta.

Mesmo antes de ser indicado às escolas públicas pelo programa governamental (PNLD 2012), o livro do Tomazi já era uma referência de livro didático de sociologia. Desde a obra didática coletiva organizada por ele, seu material ganhou novas edições e incrementou-se seguindo a tendência do setor de didáticos brasileiros.

Embora não tenha sido aprovado pelo PNLD, outro livro bastante vendido no período focalizado é o de Pêrsio Santos de Oliveira, que se tornou conhecido pelo manual *Introdução à sociologia*, com inúmeras edições e reimpressões pela Editora Ática, sendo um título comumente citado nas referências de outros livros didáticos. Além disso, esse título também está listado nas referências bibliográficas do PCN+, sendo um dos três manuais de sociologia que figuram naquelas orientações (BRASIL, 2002, p.98). O livro *Introdução à sociologia* vem sendo publicado desde 1988. O exemplar de 2002 que analisei era a 24ª edição e 5ª reimpressão da obra. De 2002 até 2011 foram publicadas pelo menos mais cinco edições, sem contar as reimpressões, de acordo com dados da Biblioteca Nacional.¹⁹¹

O autor é licenciado em pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba

¹⁹¹ Fonte: http://acervo.bn.br/sophia_web/index.html. Acesso em 16 de janeiro de 2017.

(SP), mestre em sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, tendo atuado como diretor do Colégio Valribeira, do município de Registro (SP).¹⁹² A seguir apresento um quadro com o sumário das duas edições de *Introdução à sociologia*, de 2002 e 2010.

Quadro 13: Sumários do livro *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira, Editora Ática, por ano da edição (2002 e 2010), por títulos dos capítulos

CAPÍTULOS	EDIÇÃO 2002	EDIÇÃO 2010
Capítulo 1	O estudo da sociedade humana	A sociedade humana
Capítulo 2	Conceitos básicos para a compreensão da vida social	Princípios de sociologia
Capítulo 3	Comunidade, cidadania e minorias	Viver em sociedade
Capítulo 4	Agrupamentos sociais	Como funciona a sociedade?
Capítulo 5	Fundamentos econômicos da sociedade	Organização social e cidadania
Capítulo 6	Estratificação e mobilidade social	Grupos sociais e interação
Capítulo 7	A cultura	Trabalho e sociedade
Capítulo 8	As instituições sociais	Sociedades contemporâneas
Capítulo 9	Mudança social	Estratificação e mobilidade social
Capítulo 10	O subdesenvolvimento	Cultura: nossa herança social
Capítulo 11	Educação e escola	As instituições sociais
		Capítulo 12: Mudança social
		Capítulo 13: Pobreza e desenvolvimento
		Capítulo 14: O papel social da educação

Fonte: Elaboração própria.

Os livros da Editora Ática para a sociologia escolar são os únicos que não se organizam em unidades ou partes. A edição de 2010 possui 14 capítulos, três a mais do que a edição de 2002, porém a ordem e as temáticas são bem semelhantes. No quadro acima

¹⁹² O currículo de Pêrsio Santos de Oliveira não consta na plataforma Lattes, do CNPq, em pesquisa realizada em 16 de janeiro de 2017. É o único autor dentre os analisados que não tem título de doutor.

assinalei com setas a relação entre as temáticas dos capítulos presentes em cada uma das edições. As setas de traço contínuo indicam poucas alterações entre o título dos capítulos de um sumário para o outro; e as setas tracejadas sinalizam os conteúdos que estão presentes com outra nomenclatura na edição mais recente. Além disso, por ser maior, a edição de 2010 apresenta temas que não se encontravam naquela de 2002. Todavia, com alterações significativas na composição dos capítulos (redação do texto didático, seleção de excertos, inserção de novos e mais diversos elementos visuais e inserção de mais *boxes*, por exemplo), os sumários de uma e outra edição são semelhantes no que diz respeito à seleção de alguns temas e conceitos. Há a permanência de uma apresentação às ciências sociais (seu objeto de estudo, seus métodos e história); das noções sobre socialização, grupos sociais, comunidade, sociedade e cidadania; dos conceitos de estratificação social (castas, estamentos e classes sociais), mobilidade social, modos de produção, cultura, instituições sociais (família, religião e Estado); e uma abordagem dos temas da mudança social e do desenvolvimento.

O maior destaque dado à introdução às ciências sociais, apresentando seus objetos de estudo e suas ferramentas de análise é uma das principais diferenças entre as edições de 2002, que apresenta dois capítulos destinados ao tema, e a de 2010, que já propõe quatro capítulos para este fim. Outra distinção importante entre essas duas edições é a supressão do termo subdesenvolvimento no livro de 2010, aparecendo em seu lugar a discussão do desenvolvimento com destaque para o tema da pobreza (são subtópicos do Capítulo 13 da edição 2010: “os países pobres” e “os números da pobreza”), onde antes eram apresentados “indicadores de subdesenvolvimento”, “indicadores vitais, econômicos, sociais e políticos” (subtópicos do Capítulo 10 da edição de 2002).

Os conteúdos acerca do mundo do trabalho, incluindo as questões relativas aos modos de produção ao longo do tempo, chegando até os processos de globalização mais recentes, também ganham mais espaço na edição mais recente, passando a ser abordados em dois capítulos com cerca de quarenta páginas (na edição de 2002 a temática era tratada em apenas um capítulo de vinte páginas). Porém, mais do que uma questão numérica, os capítulos da edição de 2010 trouxeram mais excertos e citações sobre o mundo do trabalho. Autores como Karl Marx (definição do conceito de modo de produção), Darcy Ribeiro (noção de trabalho nas comunidades indígenas), Jacob Gorender (escravismo colonial), Leo Huberman (feudalismo), Paulo Meksenas (formação do capitalismo), Raimundo Faoro (trecho de “Os donos do poder”, com citação ao texto do padre Antônio Vieira criticando a corrupção e a superexploração da colônia) e Eric Hobsbawm (sobre a queda do Muro de Berlim), têm trechos de suas obras citados no corpo do texto dos capítulos 7 e 8 da edição de 2010,

destacados em *boxes* de cores diferentes do restante da página. Além desses autores, ao final de cada capítulo, na seção de “textos complementares”, citações mais longas são utilizadas, seguidas de questões e exercícios, cuja autoria é atribuída a Maria Beatriz Florenzano (sobre trabalho escravo na Roma antiga), ao Centro de Estudos Angolanos (sobre feudalismo e escravidão), a Nicolau Sevcenko (Estado de bem-estar social) e a Gilberto Dupas (futuro do trabalho).

Na edição de 2002, no capítulo Fundamentos econômicos da sociedade, dois excertos se destacam em meio à narrativa didática dominante do capítulo: um é de autoria do escritor Alvin Toffler (trecho do *best-seller A terceira onda*, sobre o informacionismo e a sociedade interativa) e outro do teólogo Clodovis Boff (sobre o socialismo). Na seção de “textos complementares”, outros dois trechos são incluídos, seguidos de exercícios para o leitor/aluno, um extraído do jornal *Folha de S. Paulo* (sobre os índios Yanomami) e outro de Paulo Meksenas, sobre a origem da sociedade capitalista (trecho igualmente citado na edição de 2010).

A edição de 2002 possui 256 páginas coloridas, onze capítulos e, ao final, a seção Grandes mestres das ciências sociais, que elenca minibiografias de vida e obra de onze intelectuais, suas datas de nascimento e morte, acompanhadas de uma imagem identificando-os. Esses “grandes mestres” são quase todos homens europeus caucasianos e, com exceção de dois, Gilberto Freire e Florestan Fernandes, os intelectuais citados são: Jean-Jacques Rousseau, Augusto Comte, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Bronislaw Malinowski, Karl Mannheim, Charles Wright Mills e Claude Lévi-Strauss. O livro ainda possui a seção Dicionário básico de sociologia, um glossário de conceitos, termos e expressões da área, com vinte páginas; e, por fim, duas páginas com sugestões de leituras e outras três páginas que indicam a bibliografia.

Ao final de cada capítulo há um *box* intitulado Questões para estudo, com uma lista de perguntas, tarefas, questões para reflexão ou para pesquisa. Em seguida, há a seção Textos complementares, onde um ou mais excertos de textos são reproduzidos, acompanhados de um exercício intitulado sempre como Pense e...: pense e responda, ou pense e explique, ou opine, caracterize, sintetize, relacione, integre conhecimentos, interprete, descreva, comente, ou pense e pesquise. Um comando em cada capítulo, não todos juntos no mesmo exercício. Essa edição utiliza muitos excertos de fontes jornalísticas, tais como a revista *Veja*, *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*.

Cito como exemplo os excertos escolhidos para a seção Textos complementares do capítulo sobre estratificação e mobilidade social (Cap. 6), sendo duas reproduções de matérias

da revista *Veja* publicadas em 1999 (edições de maio e junho), que abordam as questões da mobilidade social e das desigualdades socioeconômicas no Brasil. Ambas as reportagens basearem-se nas pesquisas de José Pastore e Nelson do Valle Silva, a partir de dados da PNAD do IBGE. Os trechos reproduzidos são longos (para o padrão da seção desse livro didático), com sete páginas no total, e, ao final, há apenas o seguinte exercício: “Pense e relacione: Faça uma relação entre mobilidade social e desigualdade social no Brasil” (OLIVEIRA, 2002, p.133). A atividade solicita uma ação mental bem complexa, muito ampla e sem orientação para os alunos do ensino médio desenvolverem uma associação entre mobilidade e desigualdade social no Brasil, fornecendo como fonte alguns dados estatísticos comentados e resumidos na reportagem da *Veja* e com citações esparsas e pontuais dos autores da pesquisa.

Em outros casos, os exercícios solicitam a realização de pesquisas, como na atividade da seção Textos complementares do Capítulo 11 – Educação e Escola: após trecho retirado da obra *A vida na escola e a escola da vida*, de Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, o livro pede que o(a) aluno(a):

“1. Comente as medidas sugeridas no texto para melhorar a escola. (comentar = analisar) Você concorda com as medidas? 2. Faça uma pesquisa sobre os índices de repetência no sistema escolar brasileiro. Cite algumas causas desse grave problema da educação nacional” (OLIVEIRA, 2002, p. 222).

A disposição da seção de exercícios, como se pode ver nesses exemplos, revela uma característica significativa, denotando uma separação entre a formulação do texto didático e a seção de exercícios. Na edição de 2001 do livro coordenado por Nelson Tomazi também é notável uma separação entre o corpo do capítulo e as questões propostas pelos exercícios. Tanto no manual de Oliveira (2002) quanto no de Tomazi et al. (2001), os excertos restringem-se, na maioria dos casos, às seções ao final dos capítulos intituladas, respectivamente, Textos complementares e Texto para discussão. Assim, o contato do leitor com as obras originais das ciências sociais é reduzido e restrito a uma parte do livro.

Apesar dessa semelhança, o livro do Pêrsio Oliveira construiu uma narrativa didática que prioriza as definições de termos e conceitos em destaque ao longo dos capítulos. Assim, o capítulo sobre estratificação e mobilidade social, por exemplo, define as características dos principais tipos de estratificação e destaca três delas: a econômica, a política e a profissional. Para cada uma delas é apresentado um significado sucinto, e, além disso, o autor identifica e define os tipos de mobilidade social (vertical e horizontal), sendo que cada um desses termos ganha destaque em negrito ou é formatado em tópicos, acompanhado de sua respectiva

definição (OLIVEIRA, 2002, p. 118-120).

Já o livro *Iniciação à sociologia*, coordenado por Tomazi (2001), prioriza uma narrativa histórica, sendo que as definições de termos e conceitos das ciências sociais citados ao longo dos capítulos não ganham destaques gráficos. A unidade sobre as desigualdades sociais do livro do Tomazi, por exemplo, é composta por três capítulos sendo um deles dedicado à discussão filosófica sobre a origem das desigualdades entre os homens, citando autores como John Locke, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Edmund Burke, Thomas Robert Malthus, Voltaire e Karl Marx. O segundo capítulo trata das formas de desigualdade, explicando as castas, os estamentos e as sociedades de classe. Por fim, a unidade é encerrada por uma discussão sobre as desigualdades sociais no Brasil.

A edição de 2010 do livro *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira, tem 70 páginas a mais, com 328 páginas, 14 capítulos e, ao final, uma seção intitulada Cientistas sociais e seu tempo (em 2002 eram os Mestres das ciências sociais), onde são listadas minibiografias de vida e obra de 62 intelectuais (21 brasileiros e 41 estrangeiros), suas datas de nascimento e morte, sendo alguns identificados por um retrato; um Glossário de sociologia ocupando dez páginas; e Sugestões de leitura (21 livros). Encerrando o livro estão as indicações bibliográficas, as “questões de vestibulares e do ENEM” (11 páginas) e um índice remissivo.

Os capítulos começam sempre com um resumo de dois a três parágrafos do tema a ser tratado, a página seguinte é dedicada à seção Imagem e sociedade, na qual uma imagem é apresentada acompanhada de algumas perguntas – com o título de Observe e responda –, solicitando a descrição da cena em destaque e a opinião do aluno. Os capítulos são subdivididos em tópicos, entremeados por *boxes* de excertos de texto, sendo alguns deles intitulados O que é ou Vamos pesquisar?.

Os boxes Vamos pesquisar?, compostos por um texto seguido de algumas orientações para a pesquisa do tema, estão presentes em quase todos os capítulos da edição de 2010 do livro do Pêrsio Oliveira e elencam questões que podem orientar a tarefa e a compreensão do texto e do tema em evidência. A autoria sugere que a pesquisa seja realizada em *sites* da internet, livros, enciclopédias e outras fontes escritas e/ou por realização de entrevistas. Após a pesquisa, propõe-se a realização de debates em grupos na sala de aula ou a redação de textos. Mais da metade dos textos (sete) são oriundos de fontes jornalísticas (jornais *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Tempo*/MG e revista *Exame*), três são excertos de livros e um é um texto didático. Os temas sugeridos para as pesquisas versam sobre três grandes assuntos: questões socioeconômicas (neoliberalismo, a nova classe média brasileira,

mobilidade social no Brasil e gastos familiares com educação¹⁹³), questões culturais (folclore, educação indígena, muçulmanas em Paris e a laicidade da educação, e sociabilização no ciberespaço¹⁹⁴) e as desigualdades sociais, raciais e de gênero no Brasil (dados do IBGE sobre a situação dos negros, violência contra empregadas domésticas e divisão sexual do trabalho).¹⁹⁵

O livro apresenta 16 boxes intitulados O que é?, que, em sua grande maioria, utilizam excertos adaptados de obras de autores das ciências sociais ou da história, com exceção de um texto didático definindo o conceito de comunidade (Cap.5, pág.80); e uma reportagem jornalística sobre o fenômeno da moda (Cap.2, pág. 31). Outra exceção é a utilização de um trecho do livro *O homem e seus símbolos*, do psiquiatra Carl Jung, para apresentar a definição de símbolos e simbolismo no âmbito do capítulo dedicado aos grupos sociais e a interação (Capítulo 6, páginas 101-125). A característica principal desse recurso gráfico, o box O que é?, consiste em sintetizar as definições de um determinado conceito das ciências sociais. Assim, são destacados pelo livro os seguintes termos e categorias: sociedade (segundo Thomas Bottomore); globalização (por Giddens); relação social em Max Weber; sociedade de massa (a partir de um verbete do *Dicionário de política* do Norberto Bobbio); sentido de liderança (segundo o historiador Arthur Schlesinger Jr.); símbolos (definição de Carl Jung); modo de produção e luta de classes (segundo Karl Marx); escravismo colonial (pelo historiador Jacob Gorender); multiculturalismo e educação (em artigo de Maria Aparecida Silva); família, segundo Lévi-Strauss; noções de esquerda, centro e direita na política (de acordo com o historiador Joel Rufino dos Santos); o mito do desenvolvimento econômico (a partir de texto de Celso Furtado); processo de ensino-aprendizagem e as novas tecnologias (adaptado de Edgar Morin).¹⁹⁶

Ao final do capítulo são arroladas questões (perguntas englobando todo o conteúdo do capítulo), uma lista de sugestão de livros, outra lista de filmes com indicação sobre como

¹⁹³ O neoliberalismo é abordado em um texto didático com citação às ideias de Friedrich Von Hayek publicadas no livro *O caminho da servidão* (cap.8, p.154); entrevista com Marcelo Neri, autor do livro *A nova classe média* (cap.13, p.261); texto jornalístico com exemplos que comprovariam que o Brasil é o país da mobilidade social (cap.9, p.180); matéria do jornal *Folha de S. Paulo* intitulada: “Carro ou educação: o que vale mais?” (cap.14, p.282).

¹⁹⁴ Excertos de livros de Carlos Rodrigues Brandão da coleção Primeiros Passos, *O saber indígena* (cap.10, p.193) e *Folclore* (cap.10, p.195); matéria da *Folha de S. Paulo* sobre a proibição do uso do véu islâmico nas escolas francesas (cap.11, p.225); texto de Éric Guizzo explicando o conceito de aldeia global de Marshall McLuhan (cap.3, p.50).

¹⁹⁵ A situação do negro no Brasil (cap.4, p.66); Jovens espancam empregada doméstica (cap.6, p.115); Homem ajuda mais em tarefa doméstica (cap.11, p.221).

¹⁹⁶ Os boxes supracitados encontram-se respectivamente nas páginas: 12, 44, 60, 106, 109, 111, 132, 177, 137, 198, 219, 250, 260 e 284 (OLIVEIRA, 2010).

utilizá-los em sala de aula e, por fim, são reproduzidos excertos de uma página na seção Textos complementares, seguidos do mesmo Pense e responda, e suas variações, já presentes na edição de 2002.

A inclusão de sugestões de livros e de filmes não é uma particularidade desse livro didático. A partir de 2010, os manuais de sociologia passaram a incluir essas sugestões, normalmente ao final dos capítulos, em consonância com algumas exigências do edital do PNLD, para o qual as obras deveriam apresentar e propor:

a análise sociológica de formas de expressão que compõem a vida cultural contemporânea (como charges, excertos de livros, imagens, conteúdos da internet, matérias publicitárias, letras de músicas, **filmes**, etc.) (BRASIL, 2009, p.31 – grifos meus).

E o manual do professor deveria oferecer “um repertório de indicações de livros, **filmes** e outros recursos que possam servir de suporte para sua atividade de ensino” (BRASIL, 2009, p.32 – grifos meus).

O livro *Introdução à sociologia*, edição de 2010, menciona cerca de dez filmes por capítulo, contemplando títulos produzidos em variados países, com destaque para a filmografia europeia, norte-americana e brasileira. Pouco destaque é dado à produção latino-americana. No capítulo intitulado Cultura: nossa herança social, por exemplo, são sugeridos doze filmes, dos quais cinco são produções dos Estados Unidos, quatro são brasileiros e os demais são da Austrália, Nova Zelândia e Índia (um filme de cada país).¹⁹⁷ Em seguida, o livro didático propõe que os alunos se reúnam em grupos, sob a supervisão do professor, para assistir a um ou mais filmes da lista, promovam um debate após a exibição e escrevam um texto coletivo considerando as seguintes perguntas:

Que relações podem ser estabelecidas entre o enredo do filme e os conceitos estudados nesse capítulo? / Há referências, no filme, à noção de cultura? Quais são elas e onde aparecem no filme? / Há referências a manifestações de contracultura? Sob que formas elas se manifestam no filme? / Há referências à questão do controle social? Quais são elas e onde aparecem no filme? Há referências à questão da aculturação? De que forma o filme aborda essa questão? (OLIVEIRA, 2010, p.209).

¹⁹⁷ Os filmes sugeridos são: *Um homem chamado cavalo*, direção: Elliot Silverstein (EUA, 1970); *Crepúsculo de uma raça*, direção: John Ford (EUA, 1964); *Havaí*, direção: George Roy Hill (EUA, 1966); *Sem destino*, direção: Dennis Hopper (EUA, 1969); *Hair*, direção: Milos Forman (EUA, 1969); *Kuarup*, documentário, direção: Instituto Nacional do Cinema Educativo (Brasil, 1962); *Hans Staden*, direção: Luiz Alberto Pereira (Brasil, 1999); *Brava gente brasileira*, direção: Lúcia Murat (Brasil, 2000); *Imbé Gikegü- cheiro de pequi*, direção: Nguné Elü (Brasil, 2006); *Geração roubada*, direção: Phillip Noyce (Austrália, 2002); *Encantora de baleias*, direção: Niki Caro (Nova Zelândia, 2003); *Nome de família*, direção: Mira Nair (Índia, 2006) (OLIVEIRA, 2010, p. 208).

Após a descrição e análise da obra de 2010, é possível notar que o livro recebeu alterações significativas em comparação à edição de 2002, com inserção de mais capítulos, mais excertos de obras originais, nova redação dos conteúdos, acréscimo de mais imagens, *boxes*, atividades e exercícios, permanecendo, contudo, a linguagem direta voltada para o público da educação básica, marcada pelas definições de conceitos em uma narrativa didática que prima pela enumeração das características dos fenômenos e categorias elencadas.

O livro didático de Cristina Costa vem sendo publicado pela Editora Moderna desde 1986 com o título *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. A autora é bacharel e licenciada em ciências sociais pela PUC-SP, mestra e doutora em ciências sociais (antropologia social) pela USP, livre-docente em ciências da comunicação pela Escola de Comunicações e Artes – USP e professora titular em comunicação e cultura da USP. Costa possui extensa produção acadêmica, com mais de cinco dezenas de artigos científicos, trinta e sete livros publicados ou organizados e dezenas de capítulos de livros. Ela foi professora de sociologia e de história na educação básica na década de 1980 no colégio Elvira Brandão, em São Paulo, e, em seu currículo Lattes, além da produção acadêmica, também estão citadas suas obras didáticas e paradidáticas.¹⁹⁸

Sociologia: introdução à ciência da sociedade, edição de 2005, é um livro de 416 páginas, com sete unidades e 21 capítulos. Todo impresso em preto-e-branco, apresenta menos imagens e recursos visuais do que a publicação de 2010. Os capítulos, precedidos de uma introdução, estão divididos em subtítulos destacados em negrito e ao final são incluídas as seções de Atividades e de Leituras complementares. Poucos são os excertos inseridos no corpo do texto, concentrando-se nas seções ao final dos capítulos. As atividades incluem exercícios de compreensão de texto; interpretação, problematização e pesquisa; aplicação de conceitos e temas para debates, sempre seguidos de perguntas a serem respondidas pelos leitores/alunos. Nas Leituras complementares aparecem os trechos mais longos de citações, acompanhados de questões sobre o texto.

No quadro a seguir, apresento o sumário da 3ª edição do livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa, publicado em 2005:

Quadro 14: Sumário do livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa, Editora Moderna, 2005 – 3ª edição, por partes e títulos dos capítulos

¹⁹⁸ Informações extraídas do currículo da autora na plataforma Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8076769375597346>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

PARTE	CAPÍTULOS
I. Introdução	
II. A sociologia pré-científica	1. O Renascimento 2. A ilustração e a sociedade contratual 3. A crise das explicações religiosas e o triunfo da ciência
III. A sociologia clássica	4. A emergência do pensamento social em bases científicas 5. A sociologia de Durkheim 6. Sociologia alemã: a contribuição de Max Weber 7. Karl Marx e a história da exploração do homem
IV. A contribuição da Antropologia aos estudos da sociedade	8. O desenvolvimento da antropologia social 9. Estruturalismo: uma nova abordagem 10. A antropologia contemporânea
V. Sociologia contemporânea	11. A sociologia e a expansão do capitalismo 12. As teorias do desenvolvimento: do evolucionismo à hermenêutica 13. Teorias da globalização 14. Pobreza e exclusão 15. Novos modelos de explicação sociológica 16. A sociologia e as teorias da comunicação
VI. A sociologia no Brasil	17. A sociologia no Brasil
VII. Métodos e técnicas de pesquisa	18. Sociologia e sociologias 19. A realidade e os métodos de observação 20. Experimento, questionário, entrevista, grupo de foco... 21. Outras fontes de dados

Fonte: Elaboração própria.

O livro apresenta uma história das ideias sociológicas, tendo a autora organizado os capítulos em unidades dedicadas às sociologias pré-científica, clássica, contemporânea e brasileira, uma unidade para a antropologia e, por fim, outra para métodos e técnicas de pesquisa. O livro enfatiza escolas e autores da sociologia e da antropologia e, a partir deles, apresenta os conceitos básicos das disciplinas. Por exemplo, na unidade voltada para a antropologia, um capítulo aborda as teorias evolucionistas e o funcionalismo em Malinowski e Radcliffe-Brown, culminando com a explicação dos conceitos de sistema social e estrutura.¹⁹⁹ Outro capítulo é dedicado ao estruturalismo, com destaque para as contribuições de Claude Lévi-Strauss e Raymond Firth, ao método linguístico e ao debate entre estruturalismo e marxismo, especialmente no que se refere às análises sincrônicas e diacrônicas da sociedade. O último capítulo dessa unidade aborda a antropologia

¹⁹⁹ Chama a atenção o conceito de função social ser apenas mencionado (COSTA, 2005, p. 146), mas não explicado no corpo do capítulo, pois três subtópicos desse capítulo (cap. 8) são dedicados ao funcionalismo, a saber: Malinowski e Radcliffe-Brown: a escola funcionalista (COSTA, 2005, p.143); Conceitos e métodos funcionalistas (COSTA, 2005, p. 145) e A polêmica gerada pelo funcionalismo (COSTA, 2005, p. 147). O conceito de função social só vai ser explicado no último texto complementar, integrante da última seção do capítulo, um excerto da obra *Elementos de sociologia teórica*, de Florestan Fernandes, sobre os conceitos criados pelo funcionalismo. No trecho escolhido, Florestan explica os conceitos elaborados por Malinowski: estatuto, estrutura, regras ou normas, aparato material, atividades e função (COSTA, 2005, p. 155).

contemporânea, apresentando, logo no início, os autores Roberto Cardoso de Oliveira, Michel Foucault e Clifford Geertz, e, logo depois, os conceitos de identidade, igualdade, diferença.

Michel Foucault é mencionado logo nas primeiras páginas do capítulo *A antropologia contemporânea*, da Unidade IV, apresentando a ideia de que o estudo do homem passa *necessariamente* pela compreensão de sua linguagem e formas de expressão. A autoria do manual didático identifica na obra *As palavras e as coisas*, de Foucault, o argumento de que “as ciências do homem só podem apreender seu objeto pelo discurso e, portanto, pela interpretação simbólica” (COSTA, 2005, p. 173). Essa inserção aparece logo após três parágrafos introdutórios nos quais é discutida a *crise de paradigmas* pela qual, segundo a autora, passam as ciências humanas e sociais, tendo como referência o antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira, para quem esse cenário de crise fez emergir um novo paradigma hermenêutico. Em seguida, vem o parágrafo que apresenta o conceito de hermenêutica segundo Foucault, cuja definição seria “a ciência da interpretação do dito, do não-dito e das entrelinhas” (COSTA, 2005, p. 173), parágrafo que antecede uma citação do livro *A palavra e as coisas*, do filósofo francês.

A edição de *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* publicada em 2010 tem um número de páginas ainda maior, 496 páginas, com 34 capítulos organizados em nove unidades. Além de ter 80 páginas a mais do que a edição de 2005, de ter sido publicado em tamanho maior²⁰⁰ e possuir 13 capítulos a mais do que o anterior, o livro apresenta mudanças significativas. O capítulo dedicado às teorias antropológicas foi excluído na nova versão e, em seu lugar, foram incluídas duas unidades sobre cultura (oito capítulos no total). Nota-se que essa mudança pode ser decorrência das exigências do edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2012 que indicava, em mais de um trecho, que as obras didáticas deviam contemplar o conceito de cultura, dentre outros. A história da antropologia não é uma das exigências listadas naquele edital, lançado em 2009.

Como já mencionado, além de critérios específicos para cada componente curricular, o edital do PNLD 2012 também elenca “princípios e critérios de avaliação para a área de ciências humanas e suas tecnologias” como um todo (BRASIL, 2009, p.26). Destaquei abaixo trecho em que o edital faz referência aos conceitos estruturadores das disciplinas da área de ciências humanas.²⁰¹ Dentre os conceitos que devem estar presentes nas obras didáticas

²⁰⁰ A edição de 2010 foi feita no formato 205 x 275 mm, enquanto a de 2005 era menor, com dimensões de 170 x 235 mm.

²⁰¹ Essa área de ensino é compreendida pelo MEC como sendo composta por história, geografia, sociologia e filosofia.

submetidas ao processo avaliativo daquele PNLD, foram listados: relações sociais, natureza, cultura, território, espaço e tempo, seguidos de uma breve justificativa:

A configuração de uma área de ensino pressupõe a explicitação de objetivos comuns a serem alcançados, a identificação das disciplinas e respectivos conteúdos que as compõem, assim como a definição de procedimentos metodológicos e processos avaliativos articulados com as finalidades de cada componente. (...). **Conceitos** como relações sociais, natureza, **cultura**, território, espaço e tempo são elementos estruturadores dessas disciplinas e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada uma das quatro disciplinas [filosofia, sociologia, história e geografia] que a compõem (BRASIL, 2009, p. 26 – grifos meus).

Além disso, no trecho relativo aos “critérios eliminatórios específicos para a componente curricular sociologia”, o edital estipula que os livros didáticos, para serem aprovados, deverão favorecer:

o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. **Categorias** como **cultura**, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais deverão ser apresentados (BRASIL, 2009, p. 31 – grifos meus).

O tema da globalização, antes abordado em um capítulo, ganhou na nova edição uma unidade inteira, Globalização: uma nova identidade, com três capítulos. Além disso, esse livro é o único brasileiro a dedicar tanto espaço às teorias da comunicação. Na edição de 2005 o tema era abordado em um capítulo (Sociologia e as teorias da comunicação, p. 280-299), mas, na edição de 2010, passou a contar com uma unidade inteira (Sociedade midiática: relações e meios, com quatro capítulos, p. 320-383) e ainda se faz presente em capítulos da unidade sobre Tecnologia e sociedade, bem como na discussão sobre comunicação em rede e informação/emergência das mídias digitais. Nenhum outro livro faz isso nem o edital do PNLD exige a inclusão de tais conteúdos (globalização e teorias da comunicação não são categorias ou temas nominalmente citados no edital). Isso se explica, a meu ver, pelo fato de os temas de pesquisa da autora versarem sobre comunicação, arte, educação, sociologia e comunicação digital. Além disso, como já dito, ela é professora titular em comunicação e cultura na USP, instituição na qual também é livre-docente, além de possuir três estágios de pós-doutorado (dois realizados em universidades portuguesas).

Outras mudanças notáveis foram a exclusão da unidade Métodos e técnicas de pesquisa, a última do manual de 2005, composta por quatro capítulos; a inclusão, na edição de 2010, de uma unidade nova sobre sociedade de consumo (quatro capítulos) e a redivisão da

unidade dedicada à sociologia no Brasil, que passou de um para dois capítulos. O fio condutor do conteúdo sobre a sociologia no Brasil permanece o mesmo em uma e outra edição. A autora optou por uma narrativa histórica com início no Brasil colônia e segue até a situação das ciências sociais após o regime militar de 1964. Na edição de 2010 é incluído um tópico dedicado à sociologia brasileira no século XXI, além de mais elementos iconográficos, mais atividades, nova seção de exercícios do vestibular e do ENEM e sugestões de livros, filmes e músicas. A autora começa essa unidade destacando a influência europeia na cultura colonial brasileira até a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, apontando a formação da burguesia nacional, o desenvolvimento de ideias nacionalistas, o movimento modernista e a fundação do Partido Comunista como eventos que antecederam o surgimento da sociologia como atividade autônoma e de produção de conhecimento sistemático acerca da sociedade, que acontece na década de 1930 (COSTA, 2005, p. 300-304; COSTA, 2010, p. 84-88). Dedicando um subtópico do capítulo para a geração de 1930, outro para a de 1940 e outro para a de 1950, Costa discorre sobre o contexto sociopolítico no qual se desenvolveu o campo das ciências sociais brasileiras, elencando nomes de intelectuais relevantes de cada período e listando suas principais obras publicadas. Além desses, compõe a unidade uma parte sobre a institucionalização do ensino e divulgação da sociologia, o integralismo e a intelectualidade de direita (COSTA, 2005, p. 306-308; COSTA, 2010, p. 91-92); Darcy Ribeiro e a questão indígena e o golpe de 1964 (COSTA, 2005, p. 313-314; COSTA, 2010, p. 99-100).

O capítulo sobre a sociologia no Brasil na edição de 2005 do livro de Cristina Costa apresenta excertos de obras de autoria de: Maria Hermínia Tavares de Almeida (*Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro*), José de Souza Martins (*Florestan e consciência social no Brasil*), David José Lessa Mattos (*O espetáculo da cultura paulista*), Paulo Prado (*Retrato do Brasil*), Florestan Fernandes (*A sociologia no Brasil*), Sérgio Miceli (*Intelectuais e classe dirigente no Brasil*), Nelson Werneck Sodré (*Síntese da história da cultura brasileira*) e Octavio Ianni (*Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira*).

Nesse mesmo conteúdo, na edição de 2010, há a repetição de um único exercício que utiliza texto do historiador Davi José Lessa Mattos (acima citado), solicitando que o aluno interprete o trecho relacionando-o aos elementos abordados no capítulo. Além desse, os autores que reaparecem são Florestan Fernandes e Octavio Ianni, porém com excertos de outras obras. Um exercício do vestibular FUVEST com seleção de trecho do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan, é incluído ao final da unidade dedicada à sociologia no Brasil (COSTA, 2010, p.109). E três textos de Octávio Ianni são

utilizados: *Estado e capitalismo*, *A era do globalismo* e *Estrutura e estratificação social: leitura de sociologia* (COSTA, 2010, p.93, p.104 e p.112).

A unidade dedicada à sociologia no Brasil, na edição de 2010 do manual de Cristina Costa, apresenta uma variada seleção de excertos de obras de intelectuais brasileiros e todos aparecem apenas na seção de atividades, exercícios e questões de vestibulares e do ENEM, a saber: Gilberto Freire (*Casa-grande & Senzala* – duas vezes), entrevista do economista Adriano Biava na revista *Problemas Brasileiros*, Euclides da Cunha (*Os sertões*), Mário de Andrade (*Macunaíma*), Caio Prado Júnior (*Formação do Brasil contemporâneo*), João Cezar de Castro Rocha (*Raízes que dão frutos*, artigo na *Revista de História da Biblioteca Nacional*), Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*), Luiz Eduardo Soares (*Raízes da violência*, publicado na revista *Bravo!*) e Oswald de Andrade (*Poesias reunidas*).

Como pode ser observado no quadro a seguir, a sociologia clássica e a sociologia contemporânea não são nominalmente citadas no sumário, porém a marca desse livro didático permanece sendo a história das ideias sociológicas, com ênfase na organização dos conteúdos por escolas sociológicas e autores. A primeira unidade do livro, com cinco capítulos, é totalmente dedicada às teorias clássicas, destacando as teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

Quadro 15: Sumário do livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa, Editora Moderna, 2010, por unidade e títulos dos capítulos

UNIDADE	CAPÍTULOS
Unidade I: Sociologia teórica: a criação do campo do saber	1. Da era pré-científica ao Renascimento 2. Da ilustração ao nascimento das ciências sociais 3. A sociologia de Durkheim 4. Sociologia alemã: a contribuição de Max Weber 5. Karl Marx e a história da exploração do homem
Unidade II: Sociologia no Brasil: o estudo de uma nação	6. A sociologia no Brasil (I) 7. A sociologia no Brasil (II)
Unidade III: Globalização: uma nova identidade	8. Modelos contemporâneos de explicação sociológica 9. Teorias da globalização 10. Pobreza e exclusão
Unidade IV: Cultura: das origens à atualidade	11. A origem da cultura 12. A importância da cultura 13. Estudos da cultura 14. Comunidade: a contribuição da sociologia para o estudo da cultura
Unidade V: Culturas contemporâneas	15. Classes sociais, grupos e tribos 16. Cultura de massa 17. Localismos e comunidades virtuais 18. Multiculturalismo
Unidade VI: Identidades	19. Identidade e subjetividade 20. Identidade social

	21. Identidade narrativa 22. A identidade no mundo globalizado
Unidade VII: Sociedade midiática: relações e meios	23. Mediações e linguagens 24. Comunicação e sociologia 25. A era da imagem 26. A sociologia e a sociedade midiática
Unidade VIII: Tecnologia e sociedade	27. Do <i>homo faber</i> ao homem como força motriz 28. A emergência das mídias digitais 29. Sociedade e trabalho 30. Comunicação em rede e informação
Unidade IX: Sociedade de consumo	31. Consumo 32. A indústria de massa 33. Moda 34. Consumismo contemporâneo

Fonte: Elaboração própria.

Ao final de cada unidade da edição 2010 há as seguintes seções: Leitura complementar, seguida de questões para “compreender o texto”; a seção Questões de vestibular e do ENEM, seguida de sugestões de livros, filmes e *sites* da internet, respectivamente, intituladas Para ler, Para assistir e Para navegar. Os capítulos são subdivididos em tópicos, intercalados por ilustrações e alguns *boxes* explicativos, em que conceitos e termos são definidos em cerca de um parágrafo. Ao final de cada capítulo há uma seção de atividades com questões discursivas de compreensão de texto, interpretação e problematização de imagens e textos, aplicação de conceitos, pesquisa e debate e leitura visual.

Assim como os já citados manuais de Nelson Tomazi e Pêrsio Santos de Oliveira, o de Cristina Costa também consta nas referências bibliográficas das orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecida por sua sigla PCN+, ao lado de livros de Karl Marx e Friedrich Engels, *A ideologia alemã*; Antonio Gramsci, *Concepção dialética da história*; George Woodcock, *Os grandes escritos anarquistas*; Francisco Weffort, *Os clássicos da política*; e Marilena Chauí, *Convite à filosofia* (BRASIL, 2002, p. 98). O fato de esses autores de obras didáticas serem considerados, ao lado de pensadores clássicos, referências para o currículo nacional da disciplina no início do século XX reflete, em certa medida, a penetração e difusão de seus manuais nas escolas brasileiras e no campo de recontextualização pedagógica da disciplina.

Esses manuais de sociologia foram publicados por editoras com forte tradição no ramo de didáticos no Brasil (Ática, Moderna e Atual/Saraiva) com amplas condições de acompanhar as mudanças tecnológicas e pedagógicas exigidas desse tipo de material, seja pela inclusão de recursos gráficos, visuais e iconográficos, seja pela especialização e divisão

de tarefas na elaboração de exercícios e de material didático-pedagógico. Esse poder editorial ficou visível na transformação das obras da segunda para a terceira geração aqui analisadas.

As diversas edições dos livros de Costa, Oliveira e Tomazi publicadas desde o final dos anos 1980 até o início dos anos 2000 integram o que chamei de segunda geração de didáticos de sociologia e representam um “capítulo” significativo do processo de recontextualização das ciências sociais no Brasil. O livro de Costa é o menos temático de todos os manuais brasileiros analisados e tem como objetivo central apresentar um panorama das principais teorias sociológicas.

Apesar de suas singularidades, os três manuais têm em comum a característica de possuírem uma clara separação entre o texto didático e a seção de exercícios. Observa-se que a autoria concentra esforços na elaboração de um texto de síntese didática que seleciona as contribuições teóricas consideradas relevantes sobre determinado tema e as reformula buscando aproximar-se da linguagem do jovem aluno do ensino médio. Os exercícios são compilados ao final dos capítulos e reforçam o conteúdo aprendido ali. Essa característica foi observada tanto nos livros da primeira metade dos anos 2000 (TOMAZI, 2001, OLIVEIRA, 2002 e COSTA, 2005) quanto nos de 2010.²⁰²

Nota-se que há, nos livros brasileiros analisados, um esforço de relacionar os exercícios ao texto didático e frequentemente as perguntas seguem a ordem do conteúdo apresentado no capítulo, facilitando, em certa medida, a obtenção das respostas. Há também, ao longo do capítulo, o destaque em negrito de palavras, termos, conceitos e expressões que frequentemente são exigidas nas questões ao final do capítulo.

Outra observação importante é relativa ao espaço dedicado aos excertos de obras originais das ciências sociais. Os livros brasileiros de sociologia constroem sua narrativa didática e dedicam, na maioria dos casos no final do capítulo, uma seção para a leitura dos textos de intelectuais e de outras fontes. A partir de 2010, os livros passaram a incluir alguns excertos em *boxes* ou com algum outro tipo de destaque dentro dos capítulos, mas a construção predominante é a de um texto didático que, pontualmente, mobiliza as fontes originais das ciências sociais.

²⁰² Nos casos analisados, apenas um dos manuais (OLIVEIRA, 2010) começou a inserir questões e exercícios no corpo do capítulo. Como já mencionado no tópico anterior, os *boxes* *O que é?* e *Vamos Pesquisar?* apresentavam a seleção de um excerto ou uma definição, acompanhados de uma ou duas questões sobre o assunto em destaque. Além desses, em alguns outros *boxes* sem título, um texto vinha seguido da pergunta: *Vamos pensar?*, listando questões e propostas de pesquisas e/ou tarefas a serem realizados pelos alunos. Contudo, a narrativa didática ainda é a tônica do livro *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Oliveira, publicado pela Editora Ática, em 2010.

O livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* é fruto de uma parceria entre a Editora do Brasil e o projeto FGV Ensino Médio, da Fundação Getúlio Vargas, sob a coordenação geral da historiadora Marieta de Moraes Ferreira.²⁰³ A autoria desse livro didático de sociologia é de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, com consultoria de Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnell. Todas elas possuem formação na área das ciências sociais, seja na graduação ou na pós-graduação, sendo duas graduadas em história, mas com pós-graduação em antropologia e sociologia, como mostrarei a seguir em breve perfil de cada uma. A primeira edição dessa obra foi publicada em 2010, tendo sido aprovada no PNLD 2012. Recebeu também o terceiro lugar no Prêmio Jabuti 2011, na categoria didático e paradidático, e foi também a primeira experiência das autoras com a elaboração de livros nesse segmento.

Helena Bomeny tem graduação em ciências sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado em ciência política (ciência política e sociologia) e doutorado em ciências sociais, ambos pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ). Foi pesquisadora do CPDOC/FGV de janeiro de 1976 a dezembro de 2012 e professora titular de sociologia da Escola Superior de Ciências Sociais/CPDOC, da qual foi coordenadora entre 2006 e 2010. Desde 1989 é professora titular de sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com extensa produção acadêmica que conta com cerca de 36 artigos e 31 capítulos de livros publicados. Além do livro didático *Tempos modernos, tempos de sociologia*, a autora publicou quase duas dezenas de livros individuais ou coletivos.²⁰⁴

Bianca Freire-Medeiros tem graduação em ciências sociais pela UERJ, pós-graduação em sociologia urbana pela mesma universidade, mestrado em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ) e doutorado em história e teoria da arte e da arquitetura pela Binghamton University/SUNY. Foi professora associada da Escola de Ciências Sociais do CPDOC/FGV (2006 a 2015), desde 2015 é professora do departamento de sociologia da USP e participa como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC – PPHPBC. Possui ampla

²⁰³ Nessa parceria entre FGV e Editora do Brasil também foram produzidos livros didáticos de história para o ensino médio. Em 2008 foram lançados dois livros da coleção História em curso, um de história geral intitulado *Da Antiguidade à globalização*, de autoria de Armelle Enders, Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco; outro de história do Brasil chamado *O Brasil e suas relações com o mundo ocidental*, de autoria de Americo Freire, Marly Silva da Motta e Dora Rocha.

²⁰⁴ Informações extraídas do currículo da autora na plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5712027573089549>. Acesso em 1 de outubro de 2016.

atuação acadêmica, que conta com cerca de 39 artigos e 32 capítulos de livros publicados. Além desse livro didático, a autora publicou cerca de cinco livros de autoria individual ou coletiva.²⁰⁵

A consultora Raquel Balmant Emerique é graduada em história pela UFRJ e possui mestrado e doutorado em ciências sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da UERJ. Atuou como pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas, no Programa FGV Ensino Médio. Desde 2014 é professora adjunta do curso de licenciatura do Instituto de Ciências Sociais da UERJ.²⁰⁶ Júlia O'Donnell também prestou consultoria no projeto de elaboração do livro didático de sociologia e possui formação em história pela USP, mestrado e doutorado em antropologia social pelo Museu Nacional da UFRJ. Atuou como professora da Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e, desde 2014, é professora adjunta do departamento de antropologia cultural da UFRJ.²⁰⁷

O livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* utiliza o filme *Tempos modernos* de Charles Chaplin como “operador metodológico que estabelecerá a ponte entre os saberes da disciplina e os alunos” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, Manual do professor, p. 4). A partir dessa escolha, as 280 páginas coloridas do livro e seus vinte capítulos foram distribuídos em três partes, sendo que em uma delas, *Parte II: A sociologia vai ao cinema*, cenas do filme de Chaplin são usadas como motivadoras das questões sociológicas abordadas em seus nove capítulos. Na primeira e menor das partes, com dois capítulos, é apresentada uma introdução às ciências sociais, intitulada *A aventura sociológica*. Na terceira parte, *A sociologia vem ao Brasil*, composta por nove capítulos, a abordagem é temática e busca aproximar os jovens das questões que perpassam a sociedade brasileira.

A principal inovação que esse livro trouxe ao universo de didáticos brasileiros de sociologia foi a utilização de um filme como operador metodológico, especialmente no tratamento e apresentação de alguns clássicos das ciências sociais. As autoras escolheram nove pensadores e refletiram sobre como eles “assistiriam” ao filme *Tempos modernos*, de Chaplin. Assim, elas optaram por fazer uma seleção das obras e das contribuições desses nove autores visando a identificar como eles pensaram sociologicamente temas que aparecem no filme de Chaplin, tais como:

²⁰⁵ Informações extraídas do currículo da autora na plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0545915915949239>. Acesso em 1 de outubro de 2016.

²⁰⁶ Informações extraídas do currículo da autora na plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8706273254210362>. Acesso em 1 de outubro de 2016.

²⁰⁷ Informações extraídas do currículo da autora na plataforma Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8515369021255534>. Acesso em 1 de outubro de 2016.

trabalho, solidariedade, racionalidade, controle, segurança, liberdade, democracia, desigualdade, violência. Vamos também visitar, com uma série de pensadores, algumas instituições que surgiram no contexto da cidade moderna: a fábrica, a prisão, o manicômio, a loja de departamentos (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 23).

Ou seja, os capítulos da parte II desse livro didático não fazem um resumo da totalidade das contribuições teóricas de cada um dos pensadores selecionados, mas antes situam o leitor no contexto de produção de suas obras, selecionando alguns conceitos desse autor para interpretar um aspecto da vida social que, no livro, é exemplificado por uma cena do filme de Carlitos, personagem criado pelo ator e diretor Charles Chaplin.

A edição de 2010 tem 280 páginas coloridas e, ao final, uma seção de verbetes (12 páginas) e outra contendo as fontes bibliográficas dos textos citados por cada capítulo. O conteúdo dos capítulos é organizado em partes cujos títulos são diferenciados em negrito e entremeados por imagens e *boxes* em que um autor, um conceito ou um excerto são destacados do restante do texto por um quadrado de cor cinza. Ao final do capítulo, um *box* cinza com as bordas vermelhas intitulado Recapitulando faz a síntese do conteúdo antes da seção Testando seu conhecimento, que inclui diferentes tipos de exercícios: leitura e interpretação de textos (subseção Monitorando a aprendizagem), assimilação de conceitos, análise de letras de música (Olhares sobre a sociedade), elaboração de pesquisas (Exercitando sua imaginação sociológica) e questões do ENEM (De olho no ENEM). Também são sugeridos filmes que dialogam com o conteúdo do capítulo, acompanhados de uma breve sinopse, um parágrafo que comenta a obra e um tema para o debate. O quadro a seguir detalha as unidades do livro e seus respectivos capítulos:

Quadro 16: Sumário do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, Editora do Brasil/FGV, 2010, por parte e títulos dos capítulos

PARTE	CAPÍTULOS
Parte I: A aventura sociológica	1. O que é sociologia? 2. O nascimento da sociologia
Parte II: A sociologia vai ao cinema	3. O apito da fábrica (... apresentando Émile Durkheim...) 4. Tempo é dinheiro! (... apresentando Max Weber...) 5. A metrópole acelerada (... apresentando Georg Simmel...) 6. Trabalhadores, uni-vos! (... apresentando Karl Marx ...) 7. Liberdade ou segurança? (... apresentando Alexis de Tocqueville...) 8. As muitas faces do poder (... apresentando Michel Foucault...) 9. Sonhos de civilização (... apresentando Norbert Elias...) 10. Sonhos de consumo (... apresentando Walter Benjamin...) 11. Caminhos abertos pela sociologia
Parte III:	12. Brasil, mostra a tua cara! (... tudo virando urbano...) 13. Quem faz e como se faz o Brasil? (... a sociologia e o mundo do

A sociologia vem ao Brasil	trabalho...) 14. O Brasil ainda é um país católico? (... a polêmica sobre a pluralidade religiosa brasileira...) 15. Qual é a sua tribo? (... identidade ou identificação?...) 16. Desigualdades de várias ordens 17. Participação política, direitos e democracia 18. Violência, crime e justiça no Brasil 19. O que consomem os brasileiros? 20. Interpretando o Brasil
-----------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar lendo o sumário do livro, os títulos dos capítulos não explicitam enfaticamente qual o conteúdo abordado, pois as autoras fizeram uma opção menos literal, escolhendo frases e expressões que dialogam com cenas do filme do Chaplin, sugerindo indiretamente o assunto abordado. Por esse motivo assinalei entre parênteses, ao lado do título, um dos subtópicos de cada capítulo que representaria a principal discussão proposta. Com isso, destaco como sendo uma forte característica da segunda parte desse livro didático a apresentação de autores clássicos das ciências sociais e suas contribuições para determinados temas. Assim, no terceiro capítulo, Émile Durkheim é o autor escolhido para explicar a sociedade moderna, aquela que produziu a fábrica na qual Carlitos trabalha no filme *Tempos modernos*, sendo mobilizados os conceitos de fato social, divisão do trabalho social, tipos de solidariedade, coesão, direito e anomia, para compreender essa configuração social moderna. Max Weber ganha destaque no Capítulo 4, onde os conceitos de racionalidade, de “espírito” do capitalismo e de desencantamento do mundo são mobilizados na compreensão da sociedade capitalista e das transformações sociais, mentais e tecnológicas que possibilitaram seu surgimento. Para abordar as complexidades da vida urbana (Capítulo 5) é acionada, principalmente, a contribuição de Georg Simmel, no texto *As grandes cidades e a vida do espírito*, sobre a intensificação da vida nervosa das cidades, o ritmo e o tempo urbanos e as culturas subjetiva e objetiva.

O sexto capítulo retoma os conhecimentos trabalhados anteriormente e apresenta Karl Marx como um intelectual que conjuga ciência e política (teoria e prática), apresentando seus conceitos de classes sociais e proletariado e as suas concepções de socialismo e comunismo. No capítulo sobre liberdade e segurança (Cap. 7), Alexis de Tocqueville é o autor escolhido, enfatizando seu estudo comparado entre os regimes democráticos na França e nos Estados Unidos, no século XIX, bem como apresentando suas concepções de liberdade e democracia. A criação das sociedades disciplinares, seus mecanismos de atuação e os processos de aceitação do controle social foram objetos de estudo de Michel Foucault, autor-chave do

capítulo sobre As muitas faces do poder (Cap. 8), que destaca as noções de corpos dóceis e os conceitos de vigiar e punir. Para explicar como foram criados os padrões modernos de família, privacidade e convivência social, o livro aciona, no Capítulo 9, a noção de processo civilizador, de Norbert Elias. No capítulo sobre Sonhos de consumo (Cap. 10), as autoras privilegiaram a obra de Walter Benjamin e suas reflexões sobre a sociedade de consumo e a sociedade de massas, bem como seu interesse pelas novas tecnologias e novas formas de apreensão da realidade.

Na terceira parte do livro as autoras optaram por outra forma de exposição dos conhecimentos, trazendo para os leitores as contribuições da sociologia para as questões da realidade brasileira (ou realidades brasileiras, em toda sua pluralidade). Os capítulos são organizados a partir de temas, tais como: os aspectos da urbanização, do mundo do trabalho, da identidade religiosa, das questões da juventude, das desigualdades sociais, da política, direitos e democracia, violência e consumo. Ao contrário da opção feita na segunda parte do livro, nessa terceira parte em cada capítulo são acionados vários autores e mais de um conceito de cada.

Na parte III, um capítulo é dedicado à caracterização da população brasileira em seus aspectos culturais, socioeconômicos, demográficos, linguísticos e da composição familiar (Cap. 12); são apresentados, por exemplo, os índices de desenvolvimento humano (IDH) e os indicadores de analfabetismo por região do país, e os novos arranjos familiares. Em seguida é abordada a questão do trabalho no Brasil, desde a escravidão histórica até a contemporânea, passando pela participação de imigrantes, mulheres e crianças, até a Consolidação das Leis Trabalhistas no governo de Getúlio Vargas (Cap. 13).²⁰⁸

A temática religiosa ganha destaque nessa edição com um capítulo (Cap. 14) sobre a pluralidade religiosa brasileira, no qual são utilizados dados estatísticos do IBGE, imagens, textos, um diagrama explicativo sobre o cristianismo e as diversas religiões que dele derivam. Os autores mobilizados para esse debate foram os sociólogos Roger Bastide (cuja biografia é destacada em um *box* com foco em suas pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras) e Antonio Flavio Pierucci, com a reprodução de trechos de seu artigo *Criacionismo é fundamentalismo. O que é fundamentalismo?*, publicado na *ComCiência*, revista da SBPC, e de um trecho de entrevista concedida à revista *Ciência Hoje* sobre a pluralidade religiosa no Brasil.

²⁰⁸ Em um subtópico do capítulo 13 intitulado Trabalho livre: libertos e imigrantes, o livro *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes, é mencionado em um *box* sobre vida e obra do sociólogo brasileiro com inserção destacada na página (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 151).

O tema do Capítulo 15 são as tribos urbanas, com uma discussão sobre os conceitos de identidade, sociabilidade, socialização, diversidade, discriminação e preconceito. As desigualdades sociais no Brasil são tratadas no Capítulo 16, recorrendo aos conceitos de meritocracia, desigualdade de gênero e raça, a partir de dados estatísticos e das obras de Gilberto Freire e Oracy Nogueira. “Participação política, direitos e democracia”, “violência, crime e justiça no Brasil” e padrões de consumo dos brasileiros são, respectivamente, os temas dos capítulos 17 a 19 e, concluindo a parte II, um capítulo é inteiramente dedicado a um panorama sobre as interpretações do Brasil a partir, principalmente, das análises de Sérgio Buarque de Holanda e Roberto DaMatta, mas também são mencionadas as contribuições de Gilberto Freire, Oliveira Viana, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Lucia Lippi Oliveira (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p.248).

Ao traçar o perfil dessa obra, concluo parte inicial da análise do conjunto brasileiro de livros didáticos de sociologia. Nota-se que houve uma mudança significativa entre os livros do início dos anos 2000 e aqueles publicados em 2010, fato diretamente atrelado às mudanças pelas quais o ensino de sociologia passou no período. Foi uma década de movimentações, desde a publicação das orientações complementares aos PCNEM, o PCN+, em 2002; passando pela aprovação da resolução do CNE/CEB, em 2006; a publicação das OCEM de sociologia também em 2006; pela Lei 11.684 de 2008, tornando a disciplina obrigatória em todo o país; até a inclusão da avaliação das obras didáticas de sociologia no edital de 2009 do PNLD. Além disso, nesse período houve um crescimento no número de pesquisas sobre o ensino da disciplina, um aumento dos cursos de licenciatura pelo país e de espaços/fóruns de discussão sobre a sociologia escolar (encontros regionais, nacionais, comissão de ensino da SBS, dentre outros). Tais medidas implicaram modificações nos campos recontextualizadores oficiais e pedagógicos das ciências sociais e refletiram-se, em certa medida, na produção didática.

Observa-se que os livros didáticos de sociologia publicados em 2010 apresentam novos elementos e características em comparação com as edições anteriores, tanto no conteúdo quanto na forma de apresentá-los para o leitor. Apesar da recente reintrodução da disciplina no ensino médio, a discussão sobre o quê e como ensinar ganhou corpo e gerou os documentos acima citados, produzidos no âmbito do campo oficial de recontextualização. Nota-se que tais diretrizes (parâmetros, orientações e edital do PNLD) enumeram e justificam a abordagem de uma ampla lista de conceitos e categorias das ciências sociais a serem

contemplados no ensino de sociologia.²⁰⁹ A pesquisa do material selecionado demonstrou que os manuais didáticos buscam contemplar essa ampla gama de orientações, mas sempre fazendo escolhas. Nesse processo seletivo os livros se diferenciam na ênfase que dão a um ou outro tema.

Cito como exemplos: a ênfase aos movimentos sociais, ao conceito de mudança e aos processos revolucionários que faz o livro *Sociologia para o ensino médio*, de Nelson Tomazi (Ed. Saraiva, 2010), ao dedicar uma unidade inteira a cada um desses temas; o destaque dado à educação, à discussão sobre desenvolvimento, pobreza e mudança social conferido por Pêrsio Santos de Oliveira em *Introdução à sociologia* (Ed. Ática, 2010); o espaço que ganham as teorias da globalização, a discussão acerca da sociedade midiática e da pobreza no livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, de Cristina Costa (Ed. Moderna, 2010); e, por fim, no livro *Tempos modernos, tempos de sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (Ed. do Brasil/FGV, 2010), o destaque que os temas violência (crime e justiça) e religião recebem, ao serem tratados em capítulos individuais. Cada um desses termos, conceitos, categorias ou temas está mencionado em um ou mais dos documentos curriculares oficiais sobre a sociologia escolar, entretanto a pesquisa identificou a existência de uma diversidade de possibilidades de arranjos recontextualizadores. Assim, apesar de ser possível dizer que as políticas públicas educacionais são indutoras de currículos, nota-se, no Brasil, diferenças na composição dos conteúdos disciplinares selecionados por cada autor e editora de livros didáticos, embora esses manuais de sociologia aqui analisados tenham em comum a característica de trazerem exercícios separados da narrativa didática do texto do capítulo. No tópico a seguir, traçarei o perfil das obras francesas, que, como o leitor notará, apresentam características diferentes do conjunto de livros brasileiros, especialmente no que concerne à relação entre conteúdo didático e exercícios.

4.2 Os manuais didáticos franceses de ciências econômicas e sociais: editoras, autores e estrutura das obras

Assim como no Brasil, os dados sobre a venda de livros na França não são revelados ao público. O Sindicato Nacional da Edição (SNE) francês divulga essas informações apenas para os editores que pagam anuidades e uma taxa extra pelo relatório anual de vendas. Nem

²⁰⁹ Cf. Capítulo 2, onde fiz essa discussão.

mesmo os autores que contribuíram para a elaboração ou organização de manuais têm acesso a esses dados. Na busca por informações sobre os livros mais vendidos de ciências econômicas e sociais na França, entrevistei editores de coleções, autores, inspetores e professores do ensino secundário e universitário, que não só me forneceram informações sobre a utilização dos livros e as edições mais disseminadas em cada período como me apresentaram dados valiosos sobre a configuração desse mercado editorial.

Em entrevista densa e reveladora, Adeline Richet, professora aposentada de ciências econômicas e sociais, autora de artigos sobre o ensino da disciplina e editora de coleções de manuais de CES na editora Hachette, chamou a minha atenção para o fato de que o mercado editorial de didáticos é marcado por períodos de sucesso, ou seja, em determinadas décadas uma editora se destaca, mas isso não necessariamente se perpetua no tempo. Como exemplo, ela mencionou os manuais da editora Hatier sob a direção de Janine Brémont, que foram a principal referência na década de 1970, logo que a disciplina foi criada. Essa informação foi corroborada por Erwan Le Nader, atual presidente da associação de docentes da disciplina, a APSES (era vice-presidente quando o entrevistei), que também destacou a utilização do manual *online* SESâme, elaborado por professores e disponível gratuitamente na página da internet da Associação de Professores de CES.²¹⁰ Além de ser um dos autores desse manual virtual colaborativo, Le Nader também o utiliza em sua atividade docente. Além do SESâme, o então vice-presidente da APSES disse que os manuais mais usados nos anos 2000 foram os das editoras Nathan, Hachette e Hatier.

Em 2014, Marc Montoussé era o inspetor nacional da disciplina CES²¹¹ e também havia sido autor, pela editora Bréal, de manuais didáticos para todos os níveis do secundário, das classes preparatórias e de dicionários da área de economia e ciências sociais.²¹² Ele me disse também em entrevista que os manuais mais usados até 2008 eram os das editoras Bordas, Nathan e Bréal. Com a falência da editora Bréal, a editora Magnard assumiu seu lugar entre os livros utilizados a partir de 2010. O inspetor ainda destacou a importância das editoras Hachette e Hatier, mas disse que o período de sucesso delas foi maior nos anos 1990 e início dos anos 2000. Ao buscar os exemplares dos manuais citados, tive dificuldade de encontrar as edições do início dos anos 2000 das publicações de Bordas e de Magnard,²¹³ ou

²¹⁰ Link para o manual *online*: <http://sesame.apses.org/>.

²¹¹ No Capítulo 3 já expliquei o que é a inspeção geral de uma disciplina dentro do quadro de funcionários do Ministério da Educação francês.

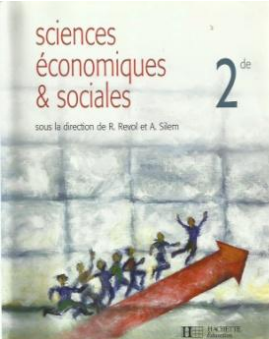
²¹² Montoussé foi o único entrevistado que não permitiu a gravação sonora de seu depoimento.

²¹³ A busca foi empreendida em livrarias virtuais (Amazon.fr, Gibert Jeune e PriceMinister) e nos sebos das cidades de Paris, Aix-en-Provence, Marseille, Bordeaux e Lyon.

seja, não foi possível comprar os livros de todas as editoras citadas pelos entrevistados, porque alguns deles não estavam disponíveis para venda nos sebos de livros usados.

Além das informações dadas pelos meus entrevistados, fiz um levantamento na base de dados da biblioteca Denis Diderot de manuais didáticos, sediada na École Normale Supérieure de Lyon,²¹⁴ na qual estavam arquivados 94 manuais de CES publicados no período de 2000 a 2012, para cada uma das três séries do liceu geral (*seconde*, *première* e *terminale*), por 17 casas editoriais.²¹⁵ Desse total, 33 eram manuais de *seconde* (equivalente ao primeiro ano do ensino médio brasileiro), nível escolhido para a análise nesta tese (cf. Capítulo 2), publicados por onze editoras distintas (Belin, Bordas, Bréal, CDDP, Ellipses, Hachette, Hatier, Liris, Magnard, Nathan e Pirae²¹⁶). As editoras com maior quantidade de títulos de CES publicados para a *seconde* e número de reedições no período delimitado foram: Bréal, Hachette, Hatier, Magnard e Nathan. Somando essas informações aos depoimentos dos entrevistados e ao que foi possível comprar, escolhi analisar seis manuais de CES de três editoras – Hachette, Hatier e Nathan, sendo três publicados em 2004, um em 2008 e dois em 2010. A lista dos seis manuais franceses que compuseram a amostra encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 17: Lista de livros didáticos franceses de ciências econômicas e sociais, por ano, editora, título e autoria

Ano	Editora	Título da obra	Autoria	Nº páginas	Foto da capa
2004	Hachette	Sciences économiques & sociales – 2 ^{de}	Revol e Silem (Dir.), Blanc, Blin, Bourdis, Déchamps, Dontaine, Lebel e Méhats	254	

²¹⁴ Pesquisa bibliográfica feita no catálogo da biblioteca Denis Diderot ENS Lyon, nos dias 14 e 15 de abril de 2014. Critérios da pesquisa: *mot clef*: *sciences économiques et sociales*; período: entre anos 2000 e 2012, base: *dépôt légal – manuels didactiques*. Ao realizar a pesquisa no espaço físico da biblioteca, pude consultar os exemplares, fotografá-los e manuseá-los.

²¹⁵ As editoras responsáveis pela publicação de manuais de CES foram: Belin, Bordas, Bordas-Sejer, Bourgen-Bresse, Bréal, CDDP, Editions de la Cité, Ellipses, Hachette, Hatier, La Découverte, Liris, Magnard, Nathan, Orléans: CRDP de la région centre, Pirae e Vuibert.

²¹⁶ Com exceção da editora Pirae, do Taiti, todas as demais são sediadas em Paris.

Ano	Editora	Título da obra	Autoria	Nº páginas	Foto da capa
2004	Hatier	Sciences économiques et sociales – 2 ^{de}	Longuet (Coord.), Anselm, Bails, Berger-Longuet, Goémé e Millet	287	
2004	Nathan	Sciences économiques et sociales – 2 ^{de}	Collection Échaudemaison: Chartoire, Deshayes, Drahy-Ranzieri, Fouilland, Parienty, Roux-Périnet, Vallée e Grémaud	287	
2008	Hachette	Sciences économiques & sociales – 2 ^{de}	Jeannin e Richet (Dir.), Bernier, Boulidoires, Le Nader, Daubin, Dornbusch, Galy, Jonquet, Rault e Watrelot	256	
2010	Hatier	Sciences économiques et sociales – 2 ^{de}	Anselm (Coord.), Binet, Jayat, Laureys, Phelep, Servanin e Trombert	192	
2010	Nathan	Sciences économiques & sociales – 2 ^{de}	Collection Échaudemaison: Abellard, Chartoire, Drahy-Ranzieri, Leblanc, Loiseau, Parienty, Roux-Périnet, Taïeb, Talon-Hallard, Thammavongsa e Vallée	179	

Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 O perfil das editoras francesas com livros de ciências econômicas e sociais

A história da editora Hachette (*Hachette Livre* e *Hachette Éducation*) remonta à abertura de uma livraria por Louis Hachette, em 1826, em Paris. A empresa começou como um negócio familiar e, ao longo de seus 170 anos de história, passou por processos de aquisições e fusões, culminando com a venda para o Grupo Matra, atual Grupo Lagardère. Desde o início, a empresa se voltou para a edição de livros escolares, tendo como marco a encomenda pelo Estado francês de um milhão de exemplares da cartilha publicada por Louis Hachette ainda na primeira metade do século XIX. A editora também se destacou pela publicação de dicionários, de manuais escolares e pelas diversas aquisições feitas ao longo do século XX.²¹⁷

Em 1980, a Hachette S.A. é comprada pelo Grupo Matra, dando início a um processo de fusões e aquisições de outras empresas francesas, espanholas, inglesas, norte-americanas e mexicanas, totalizando 28 incorporações, apenas no ramo editorial.²¹⁸ Em 1992, a atividade de livros da Hachette SA é rebatizada de Hachette Livre e foram criadas filiais em outras localidades como a Hachette UK e a Hachette Índia (2008).²¹⁹ Nesse mesmo ano também é criada a sociedade Matra-Hachette e o Lagardère Groupe. Dentre as marcas incorporadas, é importante destacar a compra do Grupo Alexandre Hatier, em 1996, e da Armand Colin, grandes e tradicionais empresas do ramo editorial francês.²²⁰ O ramo editorial do Groupe Lagardère compreende também os produtos das marcas Livre de Poche, que publica edições de bolso, e das Edições Larousse, especializada em obras de referência, especialmente dicionários.

O Grupo Matra/Lagardère é detentor de duas das editoras aqui analisadas, a Hachette e

²¹⁷ Até 1980, a Hachette comprou as seguintes empresas: éditions Hetzel, em 1914 (publicava as obras de Jules Verne); éditions Grasset et Fasquelle, em 1954; librairie Arthème Fayard, em 1958; e Les Éditions Stock, em 1961.

²¹⁸ De 1980 até a década de 2000, foram incorporadas as seguintes editoras: Les Éditions JC Lattès (em 1980), a espanhola Editorial Salvat (em 1988), Calmann-Lévy (1993); grupo Alexandre Hatier (1996); o grupo inglês Orion (Gollancz, Weidenfeld & Nicolson, Phoenix) & Cassell (1998); a espanhola Bruño e a inglesa Octopus (2001); Larousse, Armand Colin, Dunod France e o grupo espanhol Anaya (2003); o grupo inglês Hodder Headline (2004); a norte-americana Time Warner Book Group (2006); as inglesas Piatkus e Philip Allan, a francesa Pika e a mexicana Patria (2007); Les Éditions des Deux Terres (2008); e as Éditions Albert-René, editora dos livros do Astérix (em 2011).

²¹⁹ A Hachette também está na China, no Canadá, no Líbano, na Rússia e, através da Pearson, uma aquisição do grupo Hachette UK, também se encontra nos países anglófonos do Caribe e em Singapura.

²²⁰ Fontes: entrevistas com Adeline Richet e Élisabeth Chatel e informações no *site* da empresa: <http://www.hachette.com/fr/maison/education>. Acesso em 9 de setembro de 2016.

a Hatier. Até a década de 1960, o grupo tinha suas atividades ligadas aos setores militar e espacial. Com a entrada de Jean Luc Lagardère (1963), a sociedade se diversifica em novas esferas: as telecomunicações, a informática, transportes urbanos e, sobretudo, o automobilismo, dentre outros setores. O contexto nacional impacta a história dessa empresa quando, em 1981, a sociedade Matra foi nacionalizada pelo governo socialista de François Mitterrand. Com a chegada de Jacques Chirac à presidência da República, na França, sucedendo o governo Mitterrand, começa o processo de privatização do grupo Matra, que volta a ser uma empresa privada. Em fevereiro de 1982, foi promulgada uma lei de nacionalização, durante o primeiro mandato de François Mitterrand e no governo do primeiro-ministro Pierre Mauroy, lei que implantou um plano de nacionalização de empresas dos setores industrial, bancário e financeiro, tais como: Compagnie Générale d'Électricité, Compagnie Financière de Suez e Banque de Paris. Além desses setores, todas as empresas do setor de defesa na França foram nacionalizadas, dentre elas o grupo Matra (recém-detentor da Hachette S.A.). Com a conclusão do mandato de Mitterrand e a eleição de Jacques Chirac, do partido de direita *Rassemblement pour la République* (RPR), as empresas estatais foram privatizadas.

Atualmente os negócios do grupo Lagardère abarcam da publicação de livros escolares à produção de mísseis, atividades aeroespaciais, de defesa, de telecomunicações e a produção de automóveis com participação, inclusive, nas corridas de Fórmula 1. Além disso, o grupo atua em outros três ramos: esportes/entretenimento, mídia e comércio em zonas de viagens, possuindo marcas que vão das casas de show Bataclan, Zenith e Folies Bergère, passando pelas revistas *Elle*²²¹ e *Paris Match*, até lojas em aeroportos como Duty Free e Relay.

Fundada por Alexandre Hatier, em 1880, as edições Hatier²²² surgem como empresa familiar, até sua compra, nos anos 1990, pela sociedade Matra-Hachette, atual Lagardère. Um dos carros-chefes da editora Hatier é a gama de produtos *Bescherelle*, marca mundialmente conhecida pelo famoso livro de conjugação de verbos da língua francesa, mas que também apresenta em seu catálogo dicionários, obras paradidáticas e de outras línguas além da francesa, publicando manuais para o sistema educacional francês, do maternal ao ensino médio de todas as disciplinas.

A Nathan é uma empresa de origem familiar, criada por Fernand Nathan, em 1881,

²²¹ Publicação de moda com foco no público feminino, criada na década de 1940, na França, e atualmente com penetração em mais de cinquenta países.

²²² Fonte: <http://www.editions-hatier.fr/contenu/les-editions-hatier>. Acesso em 9 de setembro de 2016.

sucedido pelo seu filho Pierre Nathan e seu neto Jean-Jacques Nathan. A história da empresa disponível no *site* institucional autoproclama para seu fundador a fama de “editor engajado”, atribuindo à editora, desde seus primórdios, a reputação de pacifista, laica e republicana.²²³ Os quatro principais setores da editora Nathan são os livros escolares, os materiais educativos, a literatura juvenil e os jogos educativos. A empresa se vangloria de sua capacidade de diversificar sua produção, inovar seus produtos e ser pioneira na utilização de tecnologias. Também se considera precursora em dois aspectos: no uso de cores e imagens e no desenvolvimento de jogos educativos, propagando a ideia de educação com diversão (*“éduquer en s’amusant”*). Em 1979, Jean-Jacques Nathan vende a empresa para a CEP Communication,²²⁴ uma filial do grupo Havas, atual Grupo Editis, detentor de várias marcas no ramo editorial, nos setores de educação, literatura e obras de referência. Além da editora Nathan, o grupo Editis possui as editoras Bordas, CLE International e as Editions Le Robert, responsável pelo famoso dicionário homônimo. Em 2008, o grupo Editis é comprado pelo grupo espanhol Planeta, que com essa aquisição se torna líder europeu da edição, além de já ser líder no setor editorial de língua espanhola.

As editoras francesas aqui em foco surgiram no século XIX e construíram uma duradoura tradição no ramo de livros escolares e didáticos naquele país até os dias atuais. Assim como no Brasil, essas editoras nasceram como negócios pequenos, locais e familiares e, com a expansão de suas atividades, foram compradas, fundidas ou incorporadas por grandes empreendimentos, passando a integrar grupos multinacionais de interesses econômicos múltiplos. Isso demonstra como o segmento editorial passou a ser mais um produto dentro de uma cartela de opções dessas megaempresas. Um negócio interessante e lucrativo.

4.2.2 As obras francesas publicadas entre 2000 e 2010: autores, organização e análise de suas estratégias didático-pedagógicas

²²³ Apesar de ser uma empresa judaica, a editora Nathan defende o caráter laico de suas atividades. A partir de dados da entrevista com a editora Claude-Danièle Échaudemaison e do *site*: http://www.nathan.fr/en/histoire_home.asp. Acesso em 9 de setembro de 2016.

²²⁴ CEP-Communication é detentora das marcas jornalísticas L'Express, Le Point e L'Entreprise; e no ramo editorial comprou as empresas Bordas e Nathan. CEP-Communication foi absorvida pelo Groupe Havas e, a partir de 1997, passa a se chamar Havas Publications Edition (HPE), cujo principal acionista é a empresa de águas francesa Générale des Eaux.

A partir da análise dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, foi possível identificar forte similaridade entre os livros publicados no mesmo período, apesar de editados por diferentes empresas e de possuírem autoria distinta.

Nota-se que isso acontece por dois motivos: 1) O programa ministerial pauta a seleção curricular do ensino da disciplina e, conseqüentemente, as escolhas dos editores dos manuais; 2) Desde a criação da disciplina, no final da década de 1960, seu ensino foi marcado pela metodologia de trabalho com documentos. E o que isso significa? Significa que o ensino de CES atribuiu centralidade ao contato do aluno com as fontes documentais, sejam elas obras de referência das ciências econômicas e sociais (excertos de livros ou artigos), sejam elas dados estatísticos na forma de gráficos ou tabelas. Essa seleção de fontes é chamada de documentos e também compreende trechos de textos jornalísticos ou literários e fontes iconográficas. Cada documento é acompanhado de um conjunto de duas ou três perguntas. Também é comum o título do capítulo ou do tópico do manual ser formulado em uma sentença interrogativa.

Os manuais de CES publicados tanto no início dos anos 2000 quanto no final são organizados de acordo com essa metodologia de trabalho com documentos e também seguem a estrutura estipulada pelo grupo de peritos convocado pelo Ministério da Educação. O programa ministerial fixa as unidades, estipula os conteúdos a serem desenvolvidos em cada um dos temas, define as noções-chaves a serem trabalhadas e ainda indica a duração estimada para cada ponto. Em 1999 foi publicado o programa de CES para o primeiro ano dos liceus geral e tecnológico (*seconde*, em francês); em 2000 foi publicado o programa de CES para o segundo ano do liceu geral, seção ES; e, em 2001, o programa de CES para o último ano (*terminale*, em francês). Apesar de os nomes dos peritos convocados não serem divulgados, minha pesquisa identificou que os programas das diferentes séries não foram elaborados pelos mesmos grupos.²²⁵

Reproduzo no próximo quadro o programa curricular da disciplina CES para o primeiro ano do secundário francês, série escolhida para a análise comparativa aqui empreendida, publicado em agosto de 1999.

²²⁵ Sobre o processo de elaboração dos programas curriculares das disciplinas e convocação dos grupos de peritos, cf. Capítulo 3.

Quadro 18: Programa curricular de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral e tecnológico, elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação Nacional da França, válido entre os anos escolares 2000/2001 e 2009/2010.

PROGRAMA CES 2000/2001	NOÇÕES PRINCIPAIS	DURAÇÃO INDICATIVA
Introdução: A <i>démarche</i> ²²⁶ das ciências econômicas e sociais		1 semana
A família, uma instituição em evolução	Diversidade de formas de famílias Relações de parentesco <i>Ménage</i> ²²⁷	4-5 semanas
O emprego, uma questão de sociedade - A população ativa - A classificação socioprofissional	Ativos/inativos Emprego assalariado/não assalariado Desemprego	6-7 semanas
A produção, um espaço de relações econômicas e sociais - A diversidade de organizações e seus objetivos - A produção na empresa - A organização do trabalho e das relações sociais nas unidades de produção	Empresa, administração, associação Fatores de produção (capital, trabalho) Produtividade do trabalho Investimento, valor agregado Organização do trabalho Contrato de trabalho Representação dos assalariados	9-10 semanas
O consumo, uma atividade econômica, social e cultural - Os recursos: rendas e créditos - Consumo e modo de vida	Rendas primárias, rendas de transferência, renda disponível, salário Bens privados, bens coletivos Poder de compra, nível de vida Efeito-marca (<i>effet de signe</i>)	8-9 semanas

Fonte: B.O nº 5, *hors-série* de 5 de agosto de 1999, válido a partir do ano escolar 2000/2001.

Após uma introdução às ciências econômicas e sociais, o currículo organiza-se em quatro partes: família, emprego, produção e consumo. Alguns desses temas possuem duas ou três subdivisões, indicando a abordagem a ser dada ao assunto, o que é corroborado pela lista das noções principais a serem trabalhadas em cada uma das unidades. Ao indicar as noções-chaves, o programa ministerial também contribui para estabelecer se a abordagem ao tema será mais econômica ou mais sociológica, acionando as contribuições das ciências sociais. No caso do currículo acima, o tema da família apresenta uma abordagem socioantropológica; as unidades dedicadas ao emprego e à produção acionam dados e autores da economia; e, a última parte, sobre o consumo, é pluridisciplinar.

O programa ministerial acima reproduzido foi elaborado por um grupo de peritos,²²⁸

²²⁶ *Démarche* pode ser traduzido por procedimentos, caminho ou processo.

²²⁷ A tradução literal de *ménage*, em português, é agregado familiar, ou seja, o conjunto de pessoas que vivem na mesma habitação, o que, nas estatísticas brasileiras, é designado por domicílio ou família.

²²⁸ De acordo com Coralie Murati (2014), os programas de CES ao longo de cinquenta anos de história da disciplina foram publicados sem a identificação de seus autores. Eles são publicizados em boletins do

envolvendo professores de CES, representantes da associação de docentes, a APSES, universitários (economistas, sociólogos, cientistas políticos) e um representante da inspeção da disciplina, e definiu tanto os conteúdos como as principais noções a serem abordadas em cada unidade. Os professores de CES, funcionários do Estado, devem seguir esses programas, pois esse é um dos critérios da avaliação empreendida pela inspeção da disciplina. Os manuais não são avaliados pelo governo, mas o professor é avaliado pela escolha do manual e, caso o livro escolhido não se adeque ao programa do Ministério, o professor sofrerá sanções do corpo de inspetores em seu relatório anual da atuação do docente.

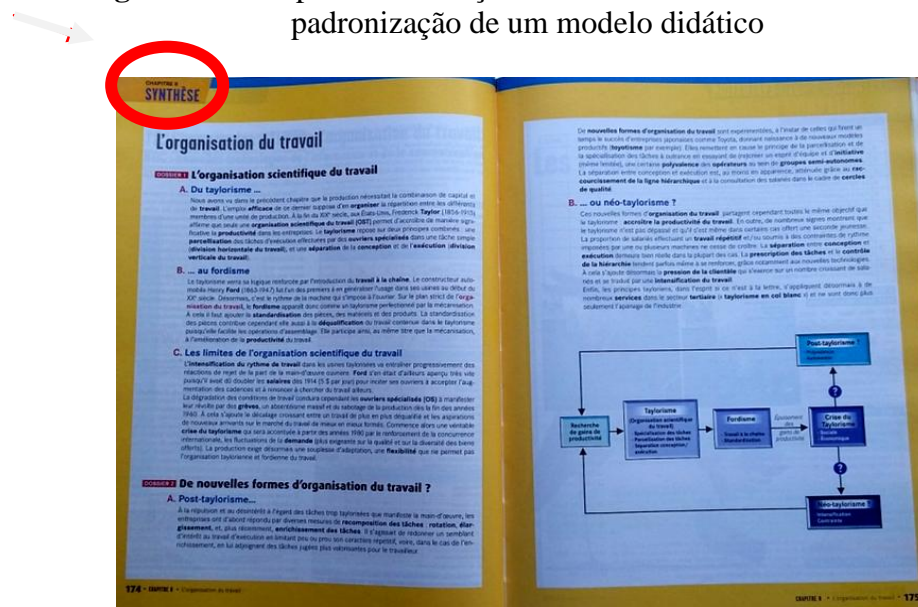
Tendo em vista que o ensino de ciências econômicas e sociais na França foi criado e consolidado tendo como base o trabalho sobre documentos e que as provas do vestibular possuem uma etapa chamada de *sujet de synthèse*, na qual os candidatos precisam realizar a leitura de dois ou mais documentos, responder as questões correspondentes e realizar uma síntese, os manuais de CES também seguem essa metodologia e configuram-se como uma compilação de documentos seguidos de perguntas, sendo os capítulos construídos a partir da seleção de documentos motivadores (textos, estatísticas, charges, imagens, etc.) e da elaboração de questões a partir deles (perguntas, sugestões de pesquisa, estímulo à comparação entre diferentes documentos, etc.). Ou seja, cabe ao autor contratado pela editora, selecionar esses documentos e criar as perguntas. O único espaço dedicado a uma narrativa didática encontra-se ao final dos capítulos e consiste em uma ou duas páginas, no máximo, resumindo as principais noções e conhecimentos aprendidos naquele capítulo, em uma seção chamada de Síntese, O essencial ou Para resumir, dependendo da editora. Essa seção revela também uma preocupação em começar a preparar o aluno para as provas do vestibular (*baccalauréat*), as quais exigem a habilidade de elaboração de uma síntese a partir da leitura de fontes documentais. Essas seções de síntese do capítulo estão presentes em todos os livros analisados e são muito semelhantes, independentemente da editora responsável ou da autoria. As sínteses são compostas por tópicos, frases curtas, palavras destacadas em negrito correspondentes às noções ou conceitos abordados no capítulo e um esquema explicativo (na forma de diagrama, desenho, linha do tempo, setas, pirâmide ou quadro).

A figura a seguir ilustra o padrão dessa seção no conjunto de livros analisados. Escolhi como exemplo a Síntese do Capítulo 8, A organização do trabalho, parte da unidade A

Ministério da Educação e os dois programas que eu analiso mais detidamente na tese, os de 1999 e de 2010, não têm os nomes dos autores disponíveis publicamente. Apesar de não ser o foco da minha tese, alguns dos meus entrevistados nomearam os peritos do último programa, até porque alguns deles foram membros de sua composição.

produção, um espaço de relações econômicas e sociais do manual da editora Hatier de 2004, coordenado por Christophe Longuet. O resumo está dividido em duas partes: A organização científica do trabalho – taylorismo, fordismo e os limites da organização científica do trabalho e Novas formas de organização do trabalho? – pós-taylorismo ou neo-taylorismo? (LONGUET et al., 2004, p. 174). Ao final, um diagrama de setas relaciona os diversos modos de produção citados, atribuindo a cada um suas principais características.

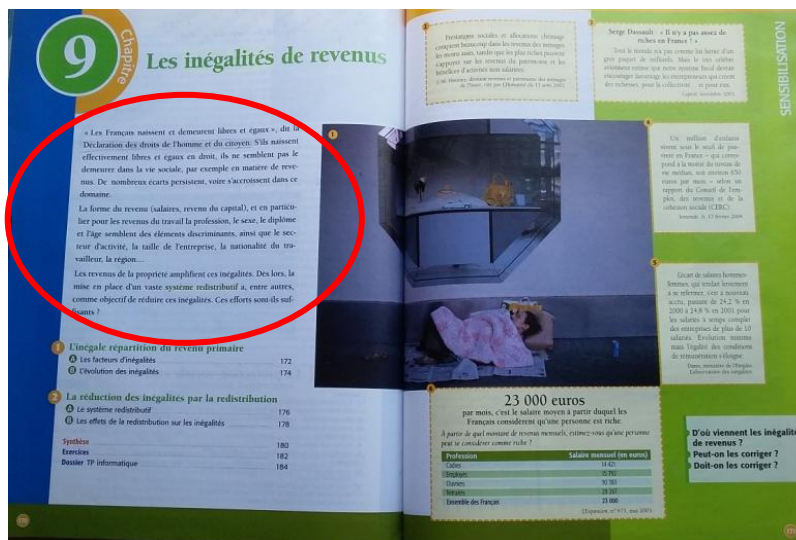
Figura 1: Exemplo de uma seção de Síntese dos manuais franceses de CES: padronização de um modelo didático



Fonte: LONGUET et al. *Sciences économiques et sociales* – 2^{de}. Paris: Hatier, 2004, p. 174 e 175.

Outro exemplo dos ocasionais textos de narrativa didática é a inserção de um ou dois parágrafos, no máximo, na abertura de uma unidade ou capítulo, apresentando para o leitor o assunto a ser tratado, seguido de um índice do capítulo/unidade. Entretanto essa prática não é difundida entre todos os manuais e só foi observada em metade dos livros analisados, a saber: nos dois manuais da editora Hachette (REVOL; SILEM et al., 2004 e JEANNIN; RICHET, 2008) e de um manual da editora Nathan (ÉCHAUDÉMAISON, 2004). A figura a seguir ilustra como esse pequeno texto didático aparece nos manuais de CES.

Figura 2: Exemplo de texto didático nos manuais franceses de CES: exceções



Legenda: REVOL; SILEM et al. *Sciences économiques & sociales* – 2^{de}. Paris: Hachette, 2004, p. 170-171.

Na foto acima, destaca-se a apresentação introdutória que o(a) autor(a) ou os editores prepararam para a página de abertura do capítulo sobre as desigualdades de renda, antecedendo o sumário, ao lado de uma imagem que retrata uma pessoa dormindo na rua em frente a uma vitrine de loja e de frases extraídas de fontes jornalísticas. O capítulo em questão encontra-se dividido em duas partes: A distribuição desigual dos rendimentos primários e A redução das desigualdades pela redistribuição, e esses são os temas abordados no parágrafo didático destacado com o círculo em vermelho na Figura 2 acima.²²⁹

Portanto, a diferença entre os manuais não está na forma, mas na seleção dos textos, dos autores, dos dados estatísticos, das imagens, mapas, charges e ilustrações selecionados e privilegiados para a composição do capítulo. Diferentemente do livro didático brasileiro, que traz um texto autoral feito especialmente para a obra, o autor no manual francês é responsável pela seleção dos textos e pela elaboração das questões, cabendo ao editor ou coordenador da coleção a criação do modelo de cada capítulo, ao qual os autores deverão se ater no momento de sua elaboração. O “modelo” francês de capítulo de manual de CES segue uma estrutura bem cartesiana, isto é, esse modelo é feito pelo editor e estipula uma determinada quantidade

²²⁹ O texto didático de introdução ao Capítulo 9 do manual de CES *Seconde* da editora Hachette é o seguinte: “Os franceses nascem e permanecem livres e iguais, diz a declaração dos direitos do homem e do cidadão. Se eles nascem efetivamente livres e iguais em direito, eles não parecem permanecer assim durante a vida social, por exemplo, em matéria de rendimentos. Numerosas diferenças persistem e se avolumam nesse domínio. A forma da renda (salários, rendimento do capital) e, em particular, para os rendimentos do trabalho, a profissão, o sexo, o diploma e a idade constituem elementos discriminantes, assim como o setor de atividade, o tamanho da empresa, a nacionalidade do trabalhador, a região... As rendas da propriedade amplificam essas desigualdades. Portanto, o estabelecimento de um vasto sistema redistributivo tem como objetivo, entre outros, reduzir essas desigualdades. Esses esforços são suficientes? (REVOL; SILEM ET AL, 2004, p. 170 – tradução minha).

de seções, um número de documentos por seção, um número de páginas por capítulo, por seção, etc. Assim, os capítulos são majoritariamente simétricos, i.e., têm as mesmas seções, mais ou menos a mesma quantidade de documentos por seção e aproximadamente o mesmo número de páginas.

Desse modo, a estrutura do capítulo é dada pelo diretor da coleção, o conteúdo e as noções-chaves para cada tema são fixados pelo programa ministerial e cabe ao autor selecionar os documentos e elaborar os exercícios, preenchendo o modelo recebido pela editora.

Cada um dos manuais de ciências econômicas e sociais selecionados tem de seis a doze autores. As entrevistas com professores, autores e editores revelaram a existência de forte divisão do trabalho entre os autores: cada um deles fica responsável por um ou dois capítulos, dependendo das tarefas e do plano estipulado pelo coordenador da coleção ou editor. As características da divisão do trabalho editorial na elaboração de um manual de CES francês foram explicitadas por Claude-Danièle Échaudemaison, que há quatro décadas é diretora de coleção da editora Nathan:

Ah, você sabe, é muito simples, nós fazemos uma reunião geral dos autores, olhamos o programa, eu faço um plano e digo: “Eis aqui o que vos proponho como plano” e então, depois, cada um, de acordo com suas competências um pouco particulares, os sociólogos vão inevitavelmente pegar a sociologia, os economistas vão pegar a economia, mas se houver um que seja especialista em comércio internacional, ele vai pegar a parte de comércio internacional do manual. Portanto, é feito democraticamente, mas também as escolhas são feitas em função das competências e das qualidades particulares dos autores, se não não funcionaria. (Depoimento de Claude-Danièle Échaudemaison, concedido no dia 6 de maio de 2014. Tradução minha).

Nesse trecho Échaudemaison também elucida uma característica peculiar da disciplina escolar CES, composta por saberes epistemologicamente separados no nível universitário. Tendo em vista que cada professor tem uma formação universitária específica, o editor distribui as tarefas de acordo com as competências de cada professor chamado para ser autor da obra.

O trabalho de elaboração de um manual começa com uma reunião presencial, convocada e financiada pela empresa editorial, na qual é apresentado o plano dos capítulos, isto é, a estrutura que cada capítulo deverá seguir. Tal plano é estipulado pelo editor/coordenador da coleção e submetido aos autores. Além disso, nessa reunião é feita a divisão de tarefas com a distribuição de capítulos pelos autores. Em seguida, todo o trabalho é feito individualmente por cada autor e os capítulos são enviados para o editor-organizador do livro, que será responsável pela concordância ou não das escolhas feitas pela autoria. Esse

processo foi bem descrito no depoimento de Christophe Rodrigues, professor do ensino médio e um dos autores do manual de CES da editora Magnard, que converge com as informações dadas por Échaudemaison, como destacado no trecho a seguir:

Nós fazemos uma primeira reunião em Paris, uma reunião na qual a gente se vê fisicamente, onde todos os autores se encontram para concordar com o plano de trabalho e a repartição do trabalho. (...). Em seguida, cada um volta pro seu canto com uma tarefa, portanto está dividido o trabalho. Em seguida (...) é mais um trabalho individual e eletrônico, quer dizer, a gente troca arquivos por e-mail. (...) Não, não existe uma segunda reunião, aliás, eu lamento, eu acho ruim não haver. Mas é isso, essa reunião presencial é financiada pelo editor, na realidade, portanto ele deve pagar pelas passagens de trem e etc. Portanto, a segunda reunião não ocorreu (Depoimento de Christophe Rodrigues, professor de CES no liceu militar de Aix-en-Provence e autor de manual da editora Magnard, concedido no dia 18 de abril de 2014. Tradução minha).

De acordo com outros entrevistados, processos semelhantes de divisão do trabalho editorial acontecem nas demais editoras, não só na Magnard e na Nathan, acima citadas. Nas editoras Hachette (entrevista de Adeline Richet), na editora La Découverte (entrevista de Pascal Combemale) e na elaboração do manual *online* SESâme (entrevista Erwan Le Nader), há uma proeminência do papel do editor-organizador de cada manual, responsável pela elaboração da estrutura do livro, pela escolha dos autores, pela divisão das tarefas e pela revisão do conteúdo elaborado por cada autor, indicando assim a existência de um padrão de elaboração de manuais de CES na França nos anos 2000. O trecho da fala de Rodrigues, a seguir, enfatiza o papel centralizador da figura do editor/diretor da coleção, no caso do manual de CES:

É o diretor da coleção, enfim, do manual, que coordena, quer dizer ele relê todos os capítulos antes de serem enviados para o editor e que os aprova ou que enceta uma discussão com o autor para que modifiquemos as coisas. Em seguida, como posso dizer, por afinidade, as diferentes pessoas que não os diretores podem também trocar seus capítulos e opinar sobre os capítulos dos outros. (...) A situação ideal seria haver uma verdadeira releitura horizontal de todo mundo, mas isso é simplesmente impossível, tendo em vista o número de redatores (Depoimento de Christophe Rodrigues, professor de CES no liceu militar de Aix-en-Provence e autor de manual da editora Magnard, concedido no dia 18 de abril de 2014. Tradução minha).

Nos subtópicos a seguir apresentarei as principais características dos manuais franceses analisados na pesquisa.

a) Os manuais de CES em consonância com o programa ministerial de 1999

A edição de 2004 da Hachette Éducation para o ensino de ciências econômicas e

sociais na primeira série do secundário francês (*seconde*) foi coordenada por Ahmed Silem e René Revol, contando com mais sete autores. Todos eram professores de CES em liceus de diferentes regiões da França no momento da publicação, com exceção de Silem, professor da universidade Jean-Moulin, Lyon III. René Revol atuava na academia de Montpellier; Agnès Blanc, na academia de Caen; Alexandre Blin, em Poitiers; Isabelle Bourdis, Alain Dontaine e Dominique Méhats, em Grenoble; Bruno Déchamps, em Versailles; e Jean-Paul Lebel, em Nantes.²³⁰

Com 254 páginas coloridas, o livro tem dez capítulos distribuídos nas quatro partes previstas pelo programa curricular ministerial. Todos os capítulos possuem a mesma estrutura: a seção intitulada Sensibilização abre o capítulo, seguida de, aproximadamente, dez páginas dedicadas aos “documentos”; duas páginas de Síntese; duas de Exercícios e duas para o “Dossiê”. O primeiro contato do/a leitor/a com o tema do capítulo é por meio de uma página dupla dedicada à sensibilização do tema, composta por um pequeno texto de introdução (um ou dois parágrafos, no máximo), um sumário detalhado do capítulo, a enunciação de uma questão problematizadora e diferentes tipos de representação do assunto (fotos, desenhos, citações ou dados estatísticos). A parte principal do capítulo é dedicada aos “documentos”, em que os autores selecionam excertos de textos que são acompanhados por questões (duas, no mínimo, e cinco, no máximo). Essa é a parte principal do livro didático francês de ciências econômicas e sociais, cuja proposta pedagógica se baseia no trabalho sobre documentos desde a criação da disciplina, em 1967.

Cada documento é enumerado e agrupado em subtemas dentro do assunto do capítulo. Em cada parte, os excertos ou as representações estatísticas (os dois tipos mais presentes na seção Documentos dessa edição) são precedidos de um curto parágrafo explicativo, cuja autoria não é conhecida, portanto presumo que seja do autor do livro didático.²³¹

Ao final de cada capítulo, há também a seção Dossiê, dedicada a um tema da atualidade relacionado ao assunto do capítulo, como, por exemplo, na unidade sobre a família, onde o Dossiê do Capítulo 1 aborda a questão do “parto anônimo e do direito às origens” (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 36-37), relacionando excertos de fontes jornalísticas, de artigos da convenção internacional dos direitos da criança e de um livro da socióloga M.-P.

²³⁰ Os estabelecimentos escolares públicos franceses estão organizados em regiões geográficas chamadas de Academia. Assim, por exemplo, o liceu Thiers da cidade de Marseille e o liceu Militaire da cidade de Aix-em-Provence integram a mesma Academia de Aix-Marseille.

²³¹ Todos os demais textos na seção de documentos têm a fonte identificada, assim como as tabelas, gráficos e as raras imagens que aparecem nessa parte do livro.

Poilpot,²³² onde são contrapostas as visões envolvidas. Após essa apresentação, onze exercícios são formulados. Já no Capítulo 2, o Dossiê é dedicado ao “estatuto familiar das mulheres” (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 54-55), apresentando uma charge sobre a tripla jornada feminina, duas tabelas estatísticas sobre o emprego do tempo de homens e mulheres nas tarefas domésticas (dados do INSEE de 1999), uma matéria do jornal *Le Monde*, trechos do livro do jurista Jean-Jacques Dupeyroux e da socióloga Danièle Kergoat.

Ao final do livro, são anexadas dez fichas-método, que são arquivos de, no máximo, duas páginas, ensinando o aluno a executar atividades úteis no aprendizado da disciplina. Essas fichas estão presentes em todos os manuais de CES e nessa edição da Hachette são elas:

1. Ler, compreender e comentar um texto; 2. Ler, interpretar, comentar um quadro estatístico; 3. Ler, comentar e construir um gráfico; 4. Porcentagem e taxa de variação; 5. Proporção e propensão; 6. Coeficiente multiplicador e índices; 7. Poder de compra, valor, volume; 8. Média aritmética, média ponderada; 9. Moda, mediana, quartis, dispersão e concentração; 10. Responder a uma questão de síntese (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 210 a 222).

A utilização dessas fichas-método é indicada ao longo dos capítulos e observa-se que, apesar de a maioria fazer referência ao aprendizado de competências estatísticas, pelo menos quatro delas propiciam um conhecimento útil para a leitura e interpretação de dados (oriundos de textos, quadros ou gráficos), sugerindo formas de elaboração de sínteses. Nota-se que essa prática se diferencia do tipo de narrativa e de exercício dos livros brasileiros, como apresentado anteriormente.

Como é possível observar no sumário da obra reproduzido no quadro abaixo, a edição da Hachette segue fielmente a ordem indicada no programa curricular ministerial para essa série do nível secundário, publicado em 1999.

Quadro 19: Sumário do manual *Sciences Économiques & Sociales – Seconde*, sob a direção de René Revol e Ahmed Silem, editora Hachette Éducation, 2004, por partes e títulos dos capítulos

PARTE	CAPÍTULOS
-------	-----------

²³² É bastante comum os manuais de CES apenas identificarem o sobrenome do autor cujo excerto foi selecionado, indicando apenas as iniciais dos nomes próprios. Na maioria dos casos, consegui identificar o nome completo dos autores mencionados, porém, em alguns poucos casos, isso não foi possível, o que, inclusive, dificultou identificar o gênero e a nacionalidade do autor. Esses casos não identificados, na maioria das vezes, estavam vinculados a fontes jornalísticas.

Introdução: A <i>démarche</i> das ciências econômicas e sociais	A <i>démarche</i> em CES: o exemplo do tênis 1. Calçados marcados sociologicamente 2. As problemáticas (<i>enjeux</i>) econômicos do tênis 3. Modos de produção e de consumo confrontados às reações políticas
A família, uma instituição em evolução	Cap. 1: A família, um fenômeno universal de formas múltiplas Cap. 2: A família contemporânea: mutações e continuidade
O emprego, uma questão de sociedade	Cap. 3: População ativa e classificação socioprofissional Cap. 4: Emprego e desemprego
A produção, um espaço de relações econômicas e sociais	Cap. 5: As organizações produtivas Cap. 6: A produção na empresa Cap. 7: Organização do trabalho e relações sociais nas unidades de produção
O consumo, uma atividade econômica, social e cultural	Cap. 8: Os recursos das famílias/ domicílios (<i>ménages</i>) Cap. 9: As desigualdades de rendas Cap. 10: Consumo e modo de vida Conclusão: O circuito econômico

Fonte: Elaboração própria.

Em comparação com os demais livros da amostra para o período, a edição da Hachette possui três capítulos a menos do que os manuais da Hatier e da Nathan, publicados em 2004, sendo a diferença referente às unidades dedicadas ao emprego (dois capítulos contra três das outras editoras) e à produção (três capítulos contra quatro das outras editoras). Outra distinção reside no exemplo para o capítulo introdutório, dedicado à apresentação dos procedimentos (*démarche*) das ciências econômicas e sociais, para o qual a edição de 2004 do manual Hachette escolheu os tênis esportivos. Assim, esse capítulo trata dos aspectos econômicos, sociológicos e políticos dos tênis, guiando o leitor pela apresentação ao método de trabalho nessa disciplina escolar. Tal escolha deveu-se, segundo o próprio manual, ao fato de ser esse um objeto amplamente utilizado nos estabelecimentos escolares e que pode suscitar questões que envolvem diversos aspectos das ciências sociais. No texto introdutório a autoria revela suas motivações:

Com efeito, o tênis esportivo é um objeto sociológico, do ponto de vista das motivações daqueles que o compram e o usam; econômico, do ponto de vista dos produtores; histórico, pois seus modos de consumo e de produção são marcados pela época; e, enfim, político para aqueles que desejam moralizar as condições de produção, até mesmo, para além, modificar os objetivos das sociedades de mercado (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 10 – tradução minha).

Assim, são mobilizados textos jornalísticos, fotos, cartazes e dados sobre as vendas por empresa do ramo esportivo. Do ponto de vista sociológico, são realçados os aspectos que envolvem a questão da identidade e da juventude, pois os tênis não são feitos apenas para proteger os pés em *performances* esportivas, mas, para além disso, transformaram-se em símbolos sociais que carregam valores e definem uma imagem social. As questões

econômicas que envolvem a produção dos tênis abordadas nesse livro são: a mundialização, a de-localização das fábricas, a decomposição do custo de produção e relação com o preço final²³³ (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 12-15). Por fim, o manual aborda as reações dos consumidores e as campanhas da sociedade civil contra o uso de trabalho degradante ou análogo ao escravo em fábricas de grandes empresas esportivas, como a Nike. São utilizados textos e cartazes de movimentos sociais, exigindo a criação de uma legislação em prol de etiquetas éticas (REVOL; SILEM et al., 2004, p. 15-17).

A editora Hatier (LONGUET et al., 2004) escolheu o tema das cidades como fio condutor do capítulo introdutório aos procedimentos das ciências econômicas e sociais. O manual aborda os aspectos sociais, econômicos e políticos das cidades, suas transformações ao longo do tempo, a questão das periferias, o processo de urbanização, as políticas de transporte e de lazer, a partir de exemplos concretos da realidade francesa.²³⁴ São mobilizados excertos de obras de dois geógrafos (Claude Chaline e Robert Marconis²³⁵); de um urbanista, Pierre Merlin, citado duas vezes;²³⁶ de uma socióloga, Monique Pinçon, sobre a concentração geográfica da alta burguesia parisiense em alguns poucos bairros; e de uma escritora, Christiane Rochefort.²³⁷ Além desses textos, foram selecionados dados do censo populacional francês sobre a ocupação do território (rural ou urbano) em dois períodos, 1990 e 1999; matérias jornalísticas do *Le monde* (sobre o peso do turismo na economia francesa) e do *Le nouvel observateur* (sobre a criação de “praias” no rio Sena, em Paris); e trecho extraído do *site* oficial na internet de Orléans, apresentando os atrativos da cidade para os empreendimentos econômicos.

As CES e o cinema é o título da introdução do manual da editora Nathan (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004), que visa a apresentar ao leitor a *démarche* das ciências econômicas e sociais. O capítulo dedica três partes para relacionar o cinema com cada uma

²³³ O livro relata um caso de uma empresa francesa que teve que se adaptar aos novos tempos e passou a fabricar toda a sua produção de tênis no exterior. Trata-se da empresa Patrick, produtora de chuteiras e atualmente pertencente a um grupo belga.

²³⁴ A maioria dos textos e fotos faz referência a Paris, mas também são mencionadas as cidades de Sarcelles, Órleans, Lille e Grenoble (LONGUET ET AL, 2004, p. 12-17).

²³⁵ O livro *Les politiques de la ville*, de Claude Chaline, publicado pela coleção Que sais-je?, destaca a abordagem multidimensional da política urbana francesa. O de Robert Marconis, *Urbanisation et urbanisme en France*, descreve o projeto urbanístico EuraLille, um grande centro comercial na cidade de Lille (LONGUET ET AL, 2004, p. 17 e 15, respectivamente).

²³⁶ O livro *Les banlieues*, de Pierre Merlin, publicado pela coleção Que sais-je?, teve duas passagens selecionadas pelo manual didático: uma abordando as relações entre cidades e periferias/subúrbios; outro sobre a construção de grandes conjuntos habitacionais (LONGUET ET AL, 2004, p. 12 e 17).

²³⁷ No trecho do romance *Les petits enfants du siècle*, publicado nos anos 1960, a narradora exalta a qualidade da vida em um conjunto habitacional (LONGUET ET AL, 2004, p. 13).

das três principais abordagens das CES (a econômica, a sociológica e a política) e uma quarta e última parte compara o cinema francês e o mundial. A autoria justifica da seguinte maneira a sua escolha:

A sétima arte não é somente um lazer. Ela mobiliza empresas, atores, maquiadores, maquinistas, criadores de efeitos especiais em todos os gêneros, inventores de sonhos. O cinema fascina todos os públicos, mas, sobretudo, os jovens e os cidadãos. Ele pode perturbar a política ou se confundir com ela. O cinema pode estar no centro de uma problemática: a manutenção de uma produção local em face à superpotência dos estúdios de Hollywood. Os fenômenos podem ser observados do ponto de vista da economia, da sociologia e da ciência política. Essas são as diferentes abordagens que permitem compreender a complexidade dos fenômenos sociais. Qual é o olhar do economista, do sociólogo e do politólogo sobre a sétima arte? (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p.10 – tradução minha).

Em comparação aos dois livros franceses anteriormente citados, essa edição da Nathan disponibiliza mais fontes documentais nesse capítulo, utilizando mais dados estatísticos e mais textos jornalísticos do que as demais. Os números sobre o universo do cinema são oriundos de institutos especializados como o Centre National Cinématographique da França e do INSEE e da revista *online* de cinema *Le Film Français*, que produzem dados como, por exemplo: filmes mais exibidos na França em um período determinado; orçamento e bilheteria dos filmes franceses; evolução do financiamento do cinema francês por tipo de empresa (produtor nacional ou estrangeiro, canal de televisão ou coprodução); número de sessões de cinema por habitante, entre 1950 e 2001, na França e nos Estados Unidos (os dados mostram que houve um decréscimo da frequência média ao cinema nos dois países, mas, proporcionalmente, a queda nos EUA foi menor); perfil do público de cinema (por gênero, idade e lugar de residência); a prática infantil de ida ao cinema segundo o nível escolar dos pais, a profissão do responsável e o hábito de leitura dos pais; exportação de filmes franceses para o exterior, por continente; dados que contemplam um amplo panorama do cinema ocidental e sua distribuição na União Europeia, em alguns países europeus, nos Estados Unidos e no Japão (ÉCHAUDÉMAISON, 2004, p.10-19).

Além disso, esse manual usa muitos trechos oriundos de diferentes veículos de comunicação (*Le Monde*, *Le Point*, *Télérama*, *Capital*, *Sciences Humaines* e *Politis*); fotos representando obras cinematográficas (uma cena filmada pelos pioneiros irmãos Lumière; a animação da Pixar, *Toy Story*; o clássico *O grande ditador*, de Charles Chaplin; a produção norte-americana *JFK*, de Oliver Stone; e o filme alemão *Adeus, Lenin!*, de Wolfgang Becker) e apenas um excerto de autoria de um sociólogo – trata-se de um texto de Jean-François Dortier citando o livro *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, de Edgar Morin com o intuito de

explicar a fascinação exercida pela sétima arte sobre os homens utilizando uma abordagem socioantropológica.

Outra singularidade dessa edição é o fato de que alguns de seus documentos eram assinados por autores do próprio manual, seguidos da identificação da editora e do ano (Nathan, 2004). Trata-se, portanto, de um texto didático em meio à seleção de demais fontes documentais, sendo um recurso utilizado nos casos em que foi preciso produzir um texto sobre um tema ou assunto específico. Nesse caso, a autoria de um documento sobre a política francesa que obriga canais de televisão a financiarem a produção cinematográfica nacional é atribuída a Agnès Vallée (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 13); um resumo do filme *O grande ditador*, de Chaplin, não tem autoria declarada e o resumo do filme *JFK*, de Oliver Stone é de Renaud Chartoire²³⁸ (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 16), o mesmo autor de um documento sobre a política de proteção cultural vigente na França e chamada de “exceção cultural” (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 19).

O manual *Sciences Économiques et Sociales – 2^{de}*, sob a coordenação de Christophe Longuet, foi publicado pela editora Hatier em 2004. Christophe Longuet, mestre de conferências no mestrado do Instituto de Estudos Políticos (IEP) de Paris foi o coordenador da edição de 2004 da Hatier para o ensino de ciências econômicas e sociais na primeira série do secundário francês (*seconde*), contando com a participação de mais cinco autores, todos professores de CES em liceus de diferentes regiões da França, com exceção de Pascale Berger-Longuet que atuava, à época, no liceu francês de Moscou, na Rússia. Didier Anselm era professor na cidade de Pont-de-Beauvoisin (Isère), Joëlle Bails em Orsay (Essonne),²³⁹ Philippe Goémé em Paris e Fabrice Millet em Sainte-Geneviève-des-Bois (Essonne).

O livro da editora Hatier publicado em 2004 tem 287 páginas coloridas e 13 capítulos. Então os livros franceses têm em média menos páginas que os livros brasileiros. Cada capítulo é composto pelas seguintes seções:

- Descobrir, que parte de elementos motivadores para introduzir a questão a ser abordada no capítulo, tais como tiras em quadrinhos ilustrando os papéis sociais e a divisão sexual do trabalho no capítulo sobre as relações familiares, ou duas páginas repletas de anúncios de emprego exigindo distintas qualificações, no capítulo sobre as

²³⁸ Agnès Vallée e Renaud Chartoire são autores da edição de 2004 do manual para *seconde* da Editora Nathan (ver Quadro 17).

²³⁹ Didier Anselm foi o coordenador da edição 2010 (*seconde*) e de 2011 (*première*) do manual de CES da Hatier e Joëlle Bails foi a coordenadora de edições de manuais pela mesma casa editorial em 2005, 2007 e 2008, respectivamente das séries, *première*, *terminale* e *seconde*.

mutações do emprego;

- *Dossiers/documents*, que busca compreender as CES a partir de documentos diversificados (caricaturas, charges, esquemas explicativos, estatística, fotografia, gravura, pintura, símbolos e marcas) junto aos quais questões são colocadas, contribuindo para a elucidação do conteúdo ou para colocar em prática as noções-chaves do capítulo;
- Trabalhos dirigidos, com o objetivo de aprofundar um tema do capítulo, utilizando distintos procedimentos pedagógicos, tais como o preenchimento de quadros explicativos, elaboração de esquemas de síntese, análise de textos e documentos iconográficos, visando à elaboração de respostas para as questões elencadas;
- “síntese”, para relembrar os principais elementos do capítulo e apresentar um esquema para facilitar a memorização e compreensão;
- por fim, Exercícios de auto-avaliação, que auxiliarão o aluno a verificar o aprendizado e assumem a forma de questões de “verdadeiro ou falso”, de múltipla escolha, completar o texto, criar esquema explicativo a partir de uma lista de palavras e expressões, dentre outros (LONGUET et al., 2004).

Após o último capítulo, são incluídas oito fichas ferramentas (*fiches outils*) nas quais são sintetizadas orientações de estudo e de elaboração de operações consideradas úteis para a realização dos exercícios da disciplina ciências econômicas e sociais. Este livro preparou as seguintes fichas, todas com uma página: saber utilizar um texto, saber ler um quadro, saber ler um gráfico, saber tomar notas, valores absolutos, valores relativos e proporções, médias e medianas, a medida das variações no tempo e valor, volume e poder de compra. Em seguida é apresentado um glossário e um índice.

Ao contrário dos demais manuais franceses da amostra, essa edição da Hatier não está dividida em partes, mas a ordem dos capítulos indica consonância com as unidades estipuladas no programa ministerial para a disciplina. Como é possível observar, lendo a descrição do sumário, no quadro a seguir, começam a aparecer, ainda timidamente, títulos de capítulos na forma interrogativa (capítulos 10 e 12 da edição Hatier 2004), uma marca dos manuais franceses de CES a partir do ano de 2010.

A diferença dessa edição para as demais desse subconjunto da amostra (manuais franceses de CES referentes ao programa publicado em 1999) consiste na seção Trabalhos dirigidos (TD), que solicita a realização de uma atividade que busca a instrumentalização do assunto e das noções apreendidas no capítulo em questão. Cito como exemplo um dos

documentos do Capítulo 11 (as desigualdades de rendas) intitulado “A paridade salarial entre homens e mulheres em questão” (LONGUET et al., 2004, p. 231), que solicita a construção de um dossiê de imprensa, utilizando a consulta aos *sites* da internet de três semanários franceses (*L’Express*, *Le Nouvel Observateur* e *L’Expansion*), a partir das seguintes orientações: 1. Visitar os *sites*; 2. Encontrar as informações; 3. Classificar as informações; 4. Redigir uma síntese; 5. Apresentar uma bibliografia; e 6. Preparação ao vestibular.²⁴⁰

Quadro 20: Sumário do manual *Sciences Économiques et Sociales – 2^{de}*, coordenado por Christophe Longuet, editora Hatier, 2004, por unidade do programa ministerial e títulos dos capítulos

UNIDADES PROGRAMA MINISTERIAL	CAPÍTULOS
Introdução: A <i>démarche</i> das ciências econômicas e sociais	Primeiros passos em CES: o exemplo da cidade 1. A cidade, os grupos sociais e os espaços em mutação 2. A cidade, um polo econômico 3. A cidade, aspectos políticos importantes
A família, uma instituição em evolução	Cap.1: Formas e funções da família Cap.2: As relações familiares
O emprego, uma questão de sociedade - A população ativa - A classificação socioprofissional	Cap. 3: A população ativa Cap. 4: As mutações do emprego Cap. 5: Desemprego e desempregados
A produção, um espaço de relações econômicas e sociais - A diversidade de organizações e seus objetivos - A produção na empresa - A organização do trabalho e das relações sociais nas unidades de produção	Cap. 6: A diversidade das organizações produtivas Cap. 7: Produção e repartição do valor agregado Cap. 8: A organização do trabalho Cap. 9: As relações de trabalho
O consumo, uma atividade econômica, social e cultural - Os recursos: rendas e créditos - Consumo e modo de vida	Cap. 10: De onde vêm os recursos das famílias / domicílios (<i>ménages</i>)? Cap. 11: As desigualdades de rendas Cap. 12: Consumir: por quê? como? Cap. 13: Consumo: nível de vida e modo de vida

Fonte: Elaboração própria.

Além dessas instruções, a atividade estipula perguntas para orientar a análise dos artigos jornalísticos e indica o preenchimento de um quadro com quatro colunas para classificar as referências encontradas e redigir um resumo da matéria. Outro exemplo interessante é o Trabalho dirigido (TD) do Capítulo 12 (Consumir: por quê? como?) intitulado “O consumo de tabaco entre os secundaristas” (LONGUET et al., 2004, p. 249), para o qual se solicita a realização de uma pesquisa em quatro etapas: definição da amostra, criação do

²⁴⁰ O texto faz referência a uma preparação ao TPE (*Travaux Personnels Encadrés*) uma das provas do *baccalauréat*, o vestibular francês, a qual exige do aluno a habilidade de pesquisar e sintetizar um tema.

questionário, realização da pesquisa e produção dos resultados. Esse TD ainda sugere a utilização de programas de computador que auxiliam na realização da pesquisa e no tratamento dos dados.

Esses exemplos ilustram uma diferença importante entre os livros didáticos brasileiros e os franceses no que concerne à concepção didático-pedagógica do material e as distintas estratégias ficam explícitas nos tipos de exercícios e de habilidades esperadas como resultado do processo de ensino-aprendizagem. Os manuais franceses são pensados do início ao fim como um livro de exercícios, isto é, todos os textos ou imagens presentes nas páginas dos livros são acompanhados de perguntas e questões que guiarão a reflexão do leitor. Diferente dos livros brasileiros, que se baseiam em um texto e as questões são um apêndice ou anexo ao final do capítulo.

Responsável pela coleção de ciências econômicas e sociais da editora Nathan desde os anos 1980, Claude-Danièle Échaudemaison é uma referência incontornável da história desses livros didáticos na França. Ela foi professora *agrégee* de classes preparatórias, professora na Paris IV Sorbonne, responsável pela preparação aos concursos CAPES e *Agrégation* e pela formação continuada da Academia de Créteil, desenvolvendo também inúmeros projetos de livros para a editora Nathan, além de livros de exercícios, dos manuais de CES para todas as séries e para as *classes prépa*. Além dessas atividades, coordenou e coordena edições de dicionários e de obras para o ensino técnico, superior e paraescolar.

Na edição 2004 do manual de CES da Nathan para a primeira série do secundário francês (*seconde*), Échaudemaison convocou oito autores, todos professores de CES em liceus de diferentes cidades e regiões da França, com exceção de Sarah Roux-Périnet, inspetora de academia de uma regional (IA-IPR, na sigla em francês) nas academias de Clermont, Créteil e Orléans. Renaud Chartoire era professor de CES em Crépy-en-Valois, Arnaud Deshayes em Andrézieux Bouthéon, Irma Drahy-Ranzieri atuava em Villemomble, Brigitte Fouilland em liceu de Rueil-Malmaison, Arnaud Parienty em Courbevoie, Agnès Vallée em Paris e Anne Gréemaud em Saint-Maur-des-Fossés. Professores de cidades distintas espalhadas pelo território francês.

O livro da editora Nathan publicado em 2004 tem 287 páginas coloridas e treze capítulos. Os livros franceses não chegam a 300 páginas ficam entre 250 e 300. Como mencionado anteriormente, este é um dos maiores livros da amostra francesa. Após uma página dupla de “abertura”, com uma breve introdução fartamente ilustrada, cada capítulo é composto pelas seguintes seções: Documentos, Trabalhos práticos, O essencial e Exercícios.

Como já mencionado, a seção O essencial é um dos poucos espaços em que há um

texto didático, isto é, uma ou duas páginas, no máximo, feitas pelo autor do capítulo ou pelo editor da coleção para sintetizar aquele conteúdo. Esse manual também evidencia ainda mais a seção Documentos, dedicando a ela o maior espaço e a maior quantidade de documentos mobilizados em comparação com os demais conjuntos de livros. Significa que tem mais excertos, maior variedade de fontes e mais exercícios.

Ao final do livro, doze fichas-método são anexadas, tais quais as dos dois manuais já citados, orientando os alunos a ler um texto, ler e comparar dados estatísticos, medir, distinguir e calcular índices, médias, medianas, etc. e, por fim, um glossário e um índice onomástico são listados, antes das respostas dos exercícios.

Como é possível observar no sumário transcrito no quadro a seguir, começam a figurar entre os capítulos dessa edição alguns títulos interrogativos que, se ainda não predominam no conjunto, já são reveladores de uma característica que o manual didático francês passa a ter no ano de 2010, qual seja: a organização dos capítulos prioriza um tema motivador, uma situação problema exposta logo de início e que guiará o desenvolvimento do conteúdo. A própria estrutura dos manuais e da pedagogia de Trabalho com documentos da disciplina CES centra-se na seleção de um texto, gráfico ou imagem, necessariamente acompanhados de frases interrogativas, conduzindo o leitor a uma reflexão e à elaboração de uma resposta sobre o que foi perguntado.

Quadro 21: Sumário do manual *Sciences Économiques et Sociales – Seconde*, coleção Claude-Danièle Échaudemaison, editora Nathan, 2004, por partes e títulos dos capítulos

PARTE	CAPÍTULOS
Introdução: A <i>démarche</i> das ciências econômicas e sociais	As CES e o cinema 1. O cinema, uma abordagem econômica 2. O cinema, uma abordagem sociológica 3. O cinema, uma abordagem política 4. Cinema francês e cinema mundial
A família, uma instituição em evolução	Cap. 1: A família sob todas as suas formas Cap. 2: Família, para quê?
O emprego, uma questão de sociedade	Cap. 3: Uma população ativa em movimento Cap. 4: O desemprego Cap. 5: A classificação socioprofissional
A produção, um espaço de relações econômicas e sociais	Cap. 6: As organizações produtivas Cap. 7: Como produzir? Cap. 8: Por que produzir? Cap. 9: Organização e relações de trabalho
O consumo, uma atividade econômica, social e cultural	Cap. 10: Conhecer os rendimentos Cap. 11: As desigualdades de rendas Cap. 12: O consumo em todos os seus estados Cap. 13: Um consumo sob influência

Fonte: Elaboração própria.

Para entender como funciona essa pedagogia de Trabalho com documentos, trarei exemplos do capítulo sobre organização e relações de trabalho, no qual, após uma pequena introdução, de um parágrafo, a autoria coloca as seguintes questões: “Em que consiste a divisão do trabalho? Ela ainda permanece como um princípio atual? Como se caracterizam e evoluem as relações de trabalho?” (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p.160). Com o intuito de conduzir o aluno a encontrar as respostas, há a subdivisão em quatro partes intituladas: Divisão e organização do trabalho; As tendências atuais da organização do trabalho; Contrato e direito do trabalho; e Os assalariados na empresa, entre cooperação e conflitos. Cada uma das partes é composta por cerca de quatro textos, pelo menos uma imagem e uma representação estatística. Sobre o primeiro tema, divisão e organização do trabalho, são relacionados um texto literário sobre a experiência de trabalho de um escritor francês na fábrica da Ford, nos Estados Unidos, em 1925;²⁴¹ um trecho do livro *Sociologia da empresa*, de Denis Segrestin, sobre o taylorismo e a organização científica do trabalho; e dois verbetes do *Dicionário de história, economia, finança e geografia*: um sobre a introdução da linha de montagem e outro sobre as consequências socioeconômicas do fordismo. Cada um dos excertos é acompanhado de duas ou três questões. No caso do último exemplo (verbo sobre fordismo), as tarefas solicitadas foram:

5. **Definir.** Relembre a definição de produtividade do trabalho. 6. **Explicar.** Por que Ford decidiu aumentar significativamente os salários de seus operários? 7. **Sintetizar.** Faça um esquema com os seguintes elementos a fim de mostrar as consequências do trabalho na linha para a empresa Ford: *ganhos de produtividades, alta da produção e criação de empregos, trabalho na linha, diminuição do preço de venda, aumento das vendas* (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 163 – grifos no original. Tradução minha).

O exercício acima reproduzido propõe uma associação com noções anteriormente trabalhadas (a discussão sobre produtividade do trabalho foi feita no Capítulo 8), solicita uma explicação a respeito de uma das características do modo de produção fordista (aumento dos salários dos trabalhadores em comparação com os demais aplicados na época), e, por fim, pede para o aluno elaborar um esquema causal, um digrama com setas e/ou um desenho, relacionando as noções aprendidas nesse tópico (elementos em itálico na citação acima). Antes de passar para o tópico seguinte, dois pequenos *boxes*, destacados graficamente, são incluídos após os documentos: um exercício de “verdadeiro ou falso” e outro *box* com quatro noções “a reter” sobre a divisão do trabalho.

²⁴¹ CÉLINE, Louis-Ferdinand. *Voyage au bout de la nuit*. Paris: Gallimard, 1996 [1932 – 1ª edição].

No quarto e último subtópico desse capítulo, dedicado ao tema da cooperação e conflitos nas empresas, as noções evidenciadas são: os comitês de empresa, a greve, o sindicalismo e as instâncias de representações trabalhistas. Os documentos selecionados foram de fontes jornalísticas (jornal *Le Monde*, sobre o papel socioeconômico dos comitês de empresa), estatísticas (um gráfico de barras verticais indicando o número de jornadas individuais não trabalhadas na França de 1952 até 2001), um excerto de um relatório²⁴² do Institut National de Statistique Économique et Social (INSEE) e um texto cuja autoria é devida a um dos autores do manual, Arnaud Deshayes, sem referência ao título do livro, indicando que o texto foi elaborado especialmente para esse capítulo. O documento, chamado A greve em números, apresenta um gráfico de barras verticais indicando o número de jornadas individuais não trabalhadas na França de 1952 até 2001, em milhões, e, ao seu lado, são elencadas as seguintes questões:

25. **Ler.** Redija uma frase apresentando as informações trazidas pelos dois números vermelhos [15 milhões de jornadas não trabalhadas em 1968 e 2,2 milhões em 1995]; 26. **Descrever.** Caracterize o período 1952-1976 e depois o período 1976-2001. (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 168 – grifos no original).

O exercício estimula a habilidade de leitura de uma representação estatística em forma de gráfico, porém não há nenhum texto auxiliar que forneça ao leitor elementos adicionais sobre as greves ou sobre o movimento sindical. Nesse caso e em outros ao longo desse livro e de outras edições de manuais franceses de CES, a ausência de um texto didático que comente o “documento” torna o excerto incompreensível, caso o fato representado seja (ainda) totalmente desconhecido pelo leitor. Caberá ao professor explicar em sala de aula antes de usar os exercícios do livro, pois o manual de CES e essa pedagogia centrada nos documentos exige conhecimentos prévios do aluno, não só de ciências econômicas e sociais, mas também de história (no caso do gráfico sobre as greves, é preciso saber o que aconteceu em 1968 na França) e ter noções sobre o fenômeno de ascensão e declínio do sindicalismo e das taxas de sindicalização.

A edição de 2008 da Hachette Éducation para o ensino de ciências econômicas e sociais na primeira série do secundário francês (*seconde*) foi coordenada por Rémi Jeannin e Adeline Richet, contando com, além deles dois, mais sete autores. Todos eram professores de CES em liceus de diferentes regiões da França no momento da publicação, com exceção de Silem, identificado como professor da universidade Jean-Moulin, Lyon III. René Revol

²⁴² Données Sociales 1999 – La société française.

atuava na academia de Montpellier; Agnès Blanc, na academia de Caen; Alexandre Blin, em Poitiers; Isabelle Bourdis, Alain Dontaine e Dominique Méhats, em Grenoble; Bruno Déchamps, em Versailles; e Jean-Paul Lebel, em Nantes. Autores oriundos de diferentes cidades e liceus distintos.

O livro possui 254 páginas coloridas e dez capítulos distribuídos nas quatro partes previstas pelo programa curricular ministerial. Todos os capítulos possuem a mesma estrutura: a seção intitulada Sensibilização abre o capítulo, seguida de, aproximadamente, dez páginas dedicadas aos Documentos; duas páginas de Síntese; duas de Exercícios e duas para o Dossiê. O primeiro contato do(a) leitor(a) com o tema do capítulo é por meio de uma página dupla dedicada à sensibilização do tema, composta por um pequeno texto de introdução (um ou dois parágrafos, no máximo), um sumário detalhado do capítulo, a enunciação de uma questão problematizadora e diferentes tipos de representação do assunto (fotos, desenhos, citações ou dados estatísticos). A parte principal do capítulo é dedicada aos Documentos, onde os autores selecionam excertos de textos acompanhados por questões (duas, no mínimo, e cinco, no máximo). A presença dessa edição de 2008 do manual da Hachette no conjunto analisado foi reveladora da força indutora do currículo ministerial, pois, mesmo tendo sido publicada nove anos após o lançamento do programa de 1999, esse manual ainda lhe é fiel.²⁴³

Observou-se grande homogeneidade entre os manuais franceses desse período no que diz respeito à composição dos capítulos, fortemente centrados na proposta pedagógica de trabalho com documentos, a qual ocupa a maior parte das páginas dos manuais. A principal diferença entre os livros de CES consiste no tipo de fonte (jornalística, literária, estatística, imagética ou científica) selecionada para compor esses dossiês, nos autores citados nos documentos e nos exemplos mobilizados para explicar os temas das unidades que são os memos em todos os livros.

b) Os manuais de CES em consonância com o programa ministerial de 2010

Como apresentei no tópico anterior, o programa de CES para o primeiro ano do liceu geral e tecnológico publicado em 1999 estava organizado em quatro unidades, além da introdução, e os temas principais eram: a família, o emprego, a produção e o consumo. A leitura do conjunto de livros publicados seguindo o referido programa demonstrou que havia

²⁴³ Por esse motivo, considereei desnecessário reproduzir aqui o sumário do manual de 2008 da Hachette, pois, apesar de ser coordenado por outra dupla de editoras e contar com autores completamente diferentes da edição de 2004, notou-se que a sequência de temas e conteúdos foi a mesma. Detalhes sobre a seleção de ilustrações, fontes e dados serão contemplados no próximo capítulo desta tese.

uma preocupação dos editores e autores em contemplar, em cada unidade, conhecimentos econômicos e sociológicos. Assim, observou-se que a presença da sociologia se dava em mais de um capítulo, nas variadas unidades.

Isso se transforma no programa de CES de 2010, naquele que ficou conhecido como o currículo “beitoniano” (cf. Capítulo 3). O sexto currículo da disciplina para o primeiro ano do liceu não mais menciona a obrigatoriedade de uma introdução aos estudos de ciências econômicas e sociais (a *Démarche de CES* do programa anterior) e implementa modificações substanciais nos temas, organizados em cinco partes: domicílios e consumo; empresas e produção; mercados e preços; formação e emprego; indivíduos e cultura. As principais alterações são: a exclusão da unidade da família e a inclusão do conceito de cultura; a criação de uma unidade voltada para a discussão das questões da demanda e da oferta nos mercados e sua relação com os preços, unidade que ainda inclui uma discussão sobre políticas públicas voltadas para o controle da poluição; e a não menção ao conceito de desigualdades na discussão sobre consumo e rendas domiciliares.

Na lista de noções-chaves a serem abordadas por unidade observa-se o enfoque mais econômico do que sociológico, ficando as contribuições das ciências sociais restritas aos capítulos das unidades formação/emprego e indivíduos/cultura, sendo que a leitura e análise do material identificaram que as referências sociológicas são numericamente mais expressivas na última unidade (cultura).

No quadro abaixo, apresento a tradução do programa curricular da disciplina CES para o primeiro ano do liceu geral e tecnológico francês, série escolhida para a análise comparativa aqui empreendida, publicado em abril de 2010. Além de um breve preâmbulo no qual os objetivos do ensino da disciplina são destacados, o programa é composto por uma tabela organizada em três colunas: uma com os temas das unidades, outra com as noções-chaves a serem aprendidas e, a terceira, com indicações complementares para o uso dos professores (a qual optei por apresentar resumidamente).

Quadro 22: Programa curricular de ciências econômicas e sociais para o primeiro ano do liceu geral francês, elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação Nacional, válido a partir do ano escolar 2010/2011

PROGRAMA 2010/2011 CES	NOÇÕES PRINCIPAIS	INDICAÇÕES COMPLEMENTARES ²⁴⁴
I. Domicílios e consumo	Renda disponível,	“(…). Mostraremos que as escolhas de

²⁴⁴ Editei a coluna relativa às indicações complementares, preservando as principais ideias. Cada indicação por unidade do programa é composta por dois pequenos parágrafos.

<ul style="list-style-type: none"> - Como as rendas e os preços influenciam as escolhas dos consumidores? - O consumo: um diferenciador social? 	<p>consumo, poupança, poder de compra</p> <p>Consumo supérfluo, efeitos de distinção e de imitação</p>	<p>consumo são socialmente diferenciadas em função da profissão, do nível de educação, do <i>habitat</i>, da idade.</p> <p>Perguntaremos sobre a influência da moda e da publicidade sobre os comportamentos de consumo.”</p>
<p>II. Empresas e produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem produz as riquezas? - Como produzir e quanto produzir? 	<p>Empresa, produção mercantil e não mercantil, valor agregado</p> <p>Fatores de produção, custos, produtividade, progresso técnico</p>	<p>“Utilizando alguns exemplos significativos, sensibilizaremos os alunos à diversidade de empresas segundo o tamanho, a natureza da sua produção, seu modo de organização. Identificaremos os aspectos econômicos que distinguem as empresas de outras organizações produtivas (administrações, associações). (...).”</p>
<p>III. Mercados e preços</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se formam os preços no mercado? - A poluição: como remediar nos limites do mercado? 	<p>Demanda, oferta, preço</p> <p>Efeito externo, incentivos</p>	<p>“(…) Tomando a poluição como exemplo, mostraremos que o funcionamento do mercado não conduz necessariamente os produtores a considerarem os custos sociais. Apresentaremos as políticas incitativas (taxas e subvenções) ou coercitivas (normas) que o poder público coloca em prática para compensar esta fraqueza do mercado.”</p>
<p>IV. Formação e emprego</p> <ul style="list-style-type: none"> - O diploma: um passaporte para o emprego? - O desemprego: custos salariais muito elevados ou uma deficiência da demanda? 	<p>Emprego, qualificação, capital humano</p> <p>Salário, custo salarial, desemprego</p>	<p>“(…). Depois de ter sensibilizado os alunos à evolução do emprego e do desemprego no período recente, interrogaremos sobre os efeitos contrastados da evolução dos salários sobre o nível de emprego, considerando o fato de que eles constituem ao mesmo tempo um custo para cada empresa mas também uma componente do poder de compra dos domicílios.”</p>
<p>V. Indivíduos e cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como nos tornamos atores sociais? - Como explicar as diferenças de práticas culturais? 	<p>Socialização, normas, valores</p> <p>Cultura, cultura de massa</p>	<p>“Mostraremos que a família e a escola possuem cada uma um papel específico no processo de socialização dos jovens. Levaremos em consideração o caráter diferenciado desse processo em função do gênero e do meio social. (...)”</p>

Fonte: B.O de 29 de abril de 2010, válido a partir do ano escolar 2010/2011.

Nota-se também que, a partir da reforma de 2010, todas as editoras seguem ainda mais rigorosamente a nomenclatura do programa curricular ministerial para CES, todas as obras aqui analisadas estão organizadas em dez capítulos e todos os capítulos possuem os mesmos títulos. Portanto, o que os diferencia são os subtópicos dentro de cada capítulo, os textos selecionados e a composição interna dos capítulos, ainda assim com fortes semelhanças. Apresentarei a seguir o perfil de editores e autores de dois manuais de CES publicados em 2010; em seguida, traduzirei seus sumários em um quadro único (Quadro 23) com o intuito de destacar essas semelhanças entre os conteúdos publicados no mesmo período. A análise pormenorizada dessas obras será feita no próximo capítulo, a partir da descrição, problematização e comparação de exemplos oriundos dos difentes manuais.

Didier Anselm, professor de ciências econômicas e sociais na cidade de Pont-de-Beauvoisin (Isère), já havia participado como autor na edição de 2004 do manual publicado pela editora Hatier e, na edição de 2010 ele assumiu a coordenação da obra. Os demais seis autores não haviam participado de nenhuma das outras edições aqui analisadas e estavam todos atuando como professores de CES em liceus de seis diferentes cidades francesas. São eles: Pascal Binet (Moûtiers), Marc Jayat (Paris), Gérard Laureys (Roman-sur-Isère), Jean-Yves Phelep (Clermond-Ferrand), Monique Servanin (Saint-Maur-des-Fossés) e Gabriel Trombert (Annonay).

O manual *Sciences économiques et Sociales – 2^{de}*, publicado pela editora Hatier em 2010, tem 192 páginas coloridas e dez capítulos. Cada capítulo é organizado em cinco partes: Apresentação do capítulo, Para começar, Analisar, Para ir mais longe e Para resumir. Ao final do volume são incluídas as fichas de *savoir-faire* (fichas de métodos que contribuem na execução de operações demandadas nos exercícios do livro) e um glossário. A seção intitulada Analisar consiste na principal parte do capítulo, na qual são arrolados os documentos, agrupados por subtópicos, acompanhados de questões e exercícios. Cada página dupla tem uma questão motivadora, possui pelo menos quatro fontes e um conjunto de cinco ou mais perguntas. Por exemplo, no Capítulo 7, O diploma: um passaporte para o emprego?, há um subtópico intitulado Formação e origem social, que, a partir da questão motivadora: “A origem social é determinante das escolhas de formação?”, agrupa trechos de um texto de François Dubet (sobre a escola e o mérito), outro de Stéphane Beaud (futuro escolar e comportamento das famílias) e dois quadros estatísticos com dados sobre a origem social dos alunos e sua relação com a escolarização (ANSELM et al., 2010, p. 116-117).

Para a edição de 2010 do manual de CES para a primeira série do secundário francês (*seconde*), a editora Nathan manteve como diretora da coleção Claude-Danièle Échaudemaison, a qual convocou onze autores, todos professores de CES em liceus de diferentes cidades e regiões da França, com exceção de uma inspetora regional. Dessa equipe, cinco já estavam presentes na elaboração do manual de 2004, a saber: Renaud Chartoire, Irma Drahy-Ranzieri, Arnaud Parienty, Agnès Vallée e a inspetora regional Sarah Roux-Périnet. Somaram-se ao time os professores Monique Abellard, Olivier Leblanc, Sophie Loiseau, Éric Taïeb, Aurélie Talon-Hallard e Hélène Thammavongsa. O manual de CES para *seconde* da editora Nathan publicado em 2010 tem 179 páginas coloridas e dez capítulos. Após uma página de Abertura, cada capítulo é composto pelas seguintes seções: Descobrir, Síntese, As noções a conhecer, Para ir mais longe e Exercícios.

O quadro abaixo apresenta dois sumários de editoras diferentes publicados no mesmo

ano para a mesma série do liceu francês.

Quadro 23: Sumários dos manuais de CES para *seconde* de duas editoras distintas: um coordenado por Didier Anselm, editora Hatier, 2010 e outro da coleção Claude-Danièle Échaudemaison, editora Nathan, 2010

Temas	Capítulos	Subtópicos dos capítulos ANSELM – HATIER 2010	Subtópicos dos capítulos ÉCHAUDEMAISON – NATHAN 2010
I. Domicílios e consumo	Cap. 1: Como as rendas e os preços influenciam as escolhas dos consumidores?	<ol style="list-style-type: none"> 1. As rendas utilizadas para o consumo e para a poupança 2. Consumo final e rendimentos 3. Consumo final e preço 4. Consumo final e poder de compra 5. A alta do preço do tabaco provoca a redução do tabagismo? 6. Para que serve o cálculo de elasticidade? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como medir a renda disponível e o poder de compra das famílias? 2. Consumir ou poupar: uma escolha difícil? 3. Quais são as diferentes formas de poupança? 4. O crédito para o consumo: um recurso complementar a ser utilizado com precaução? 5. Como as famílias (<i>ménages</i>) consomem em função da sua renda? 6. Quais são os efeitos do preço sobre as escolhas dos consumidores?
	Cap. 2: O consumo: um marcador social?	<ol style="list-style-type: none"> 1. As escolhas de consumo socialmente diferenciadas 2. As escolhas de consumo sob influência 3. A publicidade dita nossos desejos? 4. Quem navega na <i>web</i>? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como o consumo evolui na França? 2. Por que nós consumimos diferentemente? O exemplo da alimentação 3. O consumo tem um significado social? 4. Um consumo sob influência?
II. Empresas e produção	Cap. 3: Quem produz as riquezas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. A produção e o valor agregado 2. Diferentes organizações produtivas 3. A diversidade de empresas 4. A formação: um serviço produzido por organizações diversas 5. Quem cria as empresas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os bens e serviços produzidos são idênticos? 2. Como diferenciar as empresas? 3. A quem pertencem as empresas? 4. Qual é o papel das administrações públicas nas nossas vidas? 5. Associações, para quê?
	Cap. 4: Como produzir e quanto produzir?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Combinar fatores de produção 2. Escolher o nível de produção 3. Produzir mais eficazmente 4. Como e a partir de quê produzir energia? Quais os dilemas (<i>enjeux</i>)? 5. Como se fabrica um automóvel? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do que a empresa necessita para produzir? 2. Como a empresa escolhe seus fatores de produção? 3. Como calcular os custos de produção nas empresas? 4. Como criar e repartir as riquezas? 5. O que é produtividade? 6. Qual é o impacto da produtividade sobre o emprego?
III. Mercados e preços	Cap. 5: Como se formam os preços no mercado?	<ol style="list-style-type: none"> 1. A demanda do mercado 2. A oferta do mercado 3. A determinação do preço de equilíbrio 4. Preços que sobem, preços que baixam 5. A oferta e a demanda em ação 6. Quem paga o preço da proibição? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é o mercado? O exemplo da imobiliária 2. O que é a demanda? O exemplo das cenouras orgânicas 3. Como as empresas determinam seus preços? 4. Por que as empresas não fixam livremente seus preços? 5. Como esquematizar o mercado?
	Cap. 6: A poluição: como remediar nos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar os custos sociais 2. Poder público e políticas de incentivo 3. Poder público e políticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como o mercado produz poluição? 2. Os recursos naturais podem resistir às pressões do mercado? 3. Por que o mercado não luta

	limites do mercado?	4. coercitivas 4. Iogurte de frutas, iogurte de normas? 5. A empresa deve tornar-se verde?	espontaneamente contra a poluição? 4. O Estado pode influenciar o mercado? 5. O Estado pode coagir/pressionar o mercado?
IV. Formação e emprego	Cap. 7: O diploma: um passaporte para o emprego?	1. Diploma e emprego 2. Desclassificação e precariedade 3. Formação e origem social 4. O acesso dos imigrantes ao emprego 5. O que são as “profissões e categorias socioprofissionais” PCS? 6. O acesso ao emprego para as mulheres	1. O que é um emprego? 2. Qual a qualificação para os empregos de hoje? 3. O diploma é uma proteção eficaz contra o desemprego? 4. O prosseguimento dos estudos, um investimento em capital humano? 5. Qual a igualdade de chances na escola? 6. As “grandes escolas” para quem?
	Cap. 8: O desemprego: custos salariais muito elevados ou uma escassez de demanda?	1. O desemprego 2. A análise liberal do desemprego 3. A análise keynesiana do desemprego 4. Desemprego e condições de vida 5. Dominar as estatísticas sobre o emprego e o desemprego	1. Como evolui o desemprego na França? 2. Como evolui o emprego na França? 3. A escassez da demanda está na origem do desemprego? 4. Os salários ameaçam o emprego? 5. Os salários provocam a deslocalização?
V. Indivíduos e cultura	Cap. 9: Como nos tornamos atores sociais?	1. O processo de socialização 2. A socialização familiar 3. A socialização escolar 4. Origem social e socialização 5. A socialização diferenciada: evoluções e perspectivas de futuro 6. Socialização e papéis de adultos	1. O que é a socialização? 2. Quais são os diferentes modos de socialização? 3. As meninas e os meninos são socializados da mesma maneira? 4. A família favorece a reprodução social? 5. Escola e família: complementaridade ou oposição?
	Cap. 10: Como explicar as diferenças de práticas culturais?	1. Cultura e lazer, o papel da origem social 2. Evoluções tecnológica e social: cultura e lazer sob influência 3. As evoluções tecnológicas apagam as disparidades sociais de práticas culturais? 4. Como evoluíram as despesas culturais dos franceses de acordo com o cargo daquele que despende?	1. Cultura e práticas culturais: do que estamos falando? 2. As práticas culturais são uniformes? 3. Um meio de massa pode favorecer o acesso à cultura erudita? 4. O digital pode revolucionar as práticas culturais dos franceses? 5. Como são escolhidas as práticas de lazer? O exemplo do esporte

O exame do quadro acima revela a semelhança entre os dois livros, que, apesar de serem publicados por editoras diferentes, optaram por seguir à risca o programa ministerial de 2010. Nos manuais publicados no início dos anos 2000, já havia a padronização do que chamei de modelo didático de CES francês, mas nuances entre as editoras, certa variedade de temas e formas de abordar os conteúdos listados pelo Ministério eram sutis, porém identificáveis no conjunto analisado. Como foi mostrado neste capítulo (item 4.2.1), foram as editoras Hachette e Hatier que passaram a integrar o mesmo conglomerado empresarial, o Grupo Matra/Lagardère, mas observou-se que seus manuais mantiveram suas singularidades ao longo da década analisada. Seria interessante investigar o motivo da aproximação, tanto na forma quanto no conteúdo, das obras da Editora Hatier e Nathan, mas a pesquisa não forneceu

dados suficientes sobre esse aspecto. Tanto o manual organizado por Claude-Danièle Échaudemaison (Nathan, 2010) quanto o coordenado por Didier Anselm (Hatier, 2010) enfatizaram a organização de seus capítulos e dossiês em torno de questões presentes desde o título até a última página.²⁴⁵

A comparação temporal permitiu identificar semelhanças entre os livros do mesmo país, no mesmo período, bem como notar diferenças entre os livros do mesmo país publicados em anos distintos. Porém, mais importante foi destacar as diferentes abordagens nacionais para esse tipo de material escolar, independentemente do período da publicação. Em toda a amostra, também foi notável o peso editorial na elaboração dos livros, sendo, no caso francês, o papel do editor mais determinante do que o do autor e, no caso brasileiro, a empresa editorial impactando na qualidade e quantidade de recursos presentes no material.

Uma característica comum observada foi o fenômeno da formação de grandes conglomerados de empresas editoriais. Tanto no Brasil quanto na França, identifica-se que as empresas ligadas à produção de livros para o mercado escolar surgiram, no século XIX ou início do XX, como pequenas empresas familiares. Na virada do século XX para o XXI destacou-se o fenômeno das fusões e incorporações dessas editoras por grandes grupos empresariais de múltipla atuação, com destaque para a participação no setor de comunicação (sendo detentores de veículos jornalísticos e canais de televisão).

Identifiquei que, apesar da influência das políticas públicas educacionais como indutoras de currículo, nos livros brasileiros existem algumas diferenças no repertório de temas e de conteúdos das ciências sociais, como, por exemplo, a abordagem dos movimentos sociais, da globalização, da violência, dentre outros. O que têm em comum é que todos os livros de sociologia analisados baseiam-se em uma narrativa didática voltada para a história dos conceitos, a origem das teorias e a menção ao rol de autores que estudaram determinada temática. Essa característica permite que a leitura de um capítulo do início ao fim seja construída para a compreensão do leitor, que, ao final, será confrontado com exercícios de verificação da aprendizagem, por meio de perguntas, em sua grande maioria, sobre os

²⁴⁵ Além disso, os dois livros possuem semelhanças na utilização de ilustrações, como será evidenciado no Capítulo 5. Em ambos, as fotografias foram o recurso visual mais usado, seguidas de perto das representações de dados quantitativos.

conteúdos explicados no capítulo. Também ficam localizadas ao final do capítulo as fontes documentais textuais, com exceções de algumas inserções de excertos de obras originais ao longo do capítulo, em boxes intitulados, por exemplo, Nas palavras do autor....

A ausência do texto didático no livro de CES é uma característica de todas as obras francesas analisadas e uma das principais diferenças para o livro didático brasileiro de sociologia. No conjunto de livros brasileiros analisados, a tônica observada foi a narrativa didática elaborada pelo autor ou autores do manual, ficando os documentos e as fontes agrupados nos finais de capítulo ou em boxes, que se destacam do resto do texto da página por soluções visuais pensadas pelo projeto gráfico editorial. No caso do livro francês, o trabalho do autor do manual concentra-se principalmente na seleção dos documentos e na elaboração das questões que os acompanham. Poucos são os parágrafos propriamente didáticos presentes no conjunto francês analisado. Em algumas edições, a única inserção do autor do manual consiste em um pequeno parágrafo na página de abertura do capítulo, resumindo bem sucintamente o assunto que será abordado. Porém, em quase todas as edições existe uma síntese didática, de duas páginas, ao final de cada capítulo, outro espaço em que a voz da autoria do manual se expressa. Essa síntese do conteúdo é feita em tópicos, resumindo conceitos e palavras-chaves, acompanhados de um esquema explicativo, isto é, um recurso visual em forma de desenho, diagrama, linha do tempo, quadro ou setas.²⁴⁶ No próximo capítulo elegi abordar o fenômeno da recontextualização nos livros pela observação de como os recursos visuais foram e são acionados. Serão reproduzidos alguns exemplos das páginas dos manuais, para melhor compreensão da análise e da interpretação das estratégias didático-pedagógicas predominantes e os casos excepcionais.

O detalhamento das estruturas das obras didáticas teve o intuito de pormenorizar para o leitor os conteúdos privilegiados para o ensino de sociologia e ciências sociais no nível secundário, destacando as principais mudanças e permanências ao longo do tempo. Avalio que este é um passo para a compreensão do debate sobre o papel do ensino de sociologia e de ciências sociais para a formação básica dos jovens. Porém, mais do que isso, interessam-me as discussões sobre a melhor forma de apresentar-lhes as ferramentas que os auxiliarão na leitura da sociedade. As mudanças curriculares apontadas neste capítulo e expressas nas páginas nos livros escolares visavam a aprimorar o ensino de sociologia/ciências sociais e sua comunicação com o público jovem do nível secundário. Resta a pergunta: será que foram

²⁴⁶ Para exemplo de esquemas explicativos, ver Figura 1 (Capítulo 4) e Figura 15 (Capítulo 5).

exitosas em sua pretensão? Busquei esmiuçar as mudanças nas estratégias de recontextualização do conhecimento sociológico em sua forma escolar em cada contexto nacional, mas, principalmente, delinee as principais características dos livros didáticos em cada país.

Capítulo 5

A recontextualização pedagógica das ciências sociais por meio da análise das ilustrações de seus livros didáticos²⁴⁷

Como busquei destacar e analisar no capítulo anterior, os livros brasileiros de sociologia diferem dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais em um aspecto fundante: a própria estrutura e concepção desse material. Os livros brasileiros privilegiam uma narrativa didática, isto é, são organizados em torno de um fio condutor que descreve para o leitor aspectos teóricos, conceituais, históricos de temas das ciências sociais, buscando explicar, em uma linguagem adequada para o estudante do ensino médio, os significados dos conteúdos sociológicos eleitos como importantes de serem conhecidos e aprendidos por esse público escolar. A questão é que o adjetivo “adequado” pode assumir múltiplas facetas e não é consensual, isto é, não existe uma única linguagem acessível para esse nível de ensino e cada livro faz uma opção não só quanto aos conteúdos a serem contemplados, mas também quanto à forma de expressar as ideias. Essa narrativa didática autoral (de autores e/ou editores) é intercalada com elementos visuais e destaques a referências textuais de pensadores das ciências sociais.

Já o manual francês de CES praticamente não tem narrativa didática, como mostrei no Capítulo 4: ele consiste, basicamente, em uma coletânea de fontes documentais a partir das questões e perguntas colocadas. Ou seja, o livro não prioriza propiciar ao leitor uma explicação minuciosa acerca de um determinado conteúdo; a estratégia didática consiste em colocar o leitor em contato com as fontes, sugere que elas sejam confrontadas (muitas vezes dois ou mais documentos são cotejados) e que o leitor reflita a partir delas, com a colocação de perguntas ou questões para serem resolvidas. A síntese didática é fornecida no final do capítulo, em, no máximo, duas páginas. Com esse modelo, nem sempre é possível compreender totalmente os documentos apenas por sua leitura e análise ou respondendo às

²⁴⁷ No texto de minha autoria As ilustrações nos livros brasileiros de sociologia para o ensino médio, elaborado para a coletânea *Um vermelho não é um vermelho: estudos sociológicos sobre as artes visuais*, organizada por Glaucia Villas Bôas, analisei as ilustrações em quatro livros didáticos de sociologia publicados no Brasil no ano de 2010, nos quais observei a predominância de representações de cenas históricas brasileiras e europeias. No conjunto de livros a presença dominante era de fotografias oriundas de bancos de imagens e, em segundo lugar, de pinturas de artistas europeus. Sugeri que a pouca utilização de mapas e estatísticas era “indicativa da baixa mobilização das ilustrações como elementos problematizadores da realidade social e motivadores da reflexão sociológica” (MAÇAIRA, 2016, p. 243). Tal artigo serviu de inspiração para o método analítico empreendido neste capítulo.

questões. Nesse sentido, os manuais franceses de CES, em comparação com os livros brasileiros, são mais difíceis de serem compreendidos sem o suporte das aulas e da orientação de um professor, por exemplo. O livro brasileiro explica os conceitos, contextualiza autores e teorias, trazendo informações biobibliográficas, portanto, pela leitura de suas páginas, os leitores têm um panorama ou, pelo menos, uma introdução aos principais debates, teorias e conceitos de um determinado conteúdo, a partir de uma dada seleção da autoria daquela edição. O manual francês de CES não prioriza a apresentação nem a contextualização de autores, teorias e obras, pelo menos não nesse nível de ensino, cujo principal objetivo é a introdução aos estudos acerca da vida social, que poderão ser aprofundados nas séries subsequentes.²⁴⁸

É importante ressaltar a presença ou ausência de créditos das ilustrações fornecidas pelas edições didáticas, o que constituiu uma diferença significativa entre os dois países. Na grande maioria dos livros brasileiros de sociologia analisados, cada inserção iconográfica vem acompanhada de uma legenda identificando nome do autor, data de realização da obra (ou ano de nascimento e morte do autor), fonte, acervo (no caso de pinturas, indica-se em que museu ou de que acervo particular ela faz parte), cidade e país. Esse aspecto da composição dos livros é uma das exigências do Programa Nacional do Livro Didático, que passa a impactar a produção didática de sociologia no momento da publicação de seu edital de 2009 (para o PNLD 2012). Os livros publicados antes disso apresentavam legendas e informações sobre os recursos visuais inseridos em suas páginas, mas sem o rigor e a quantidade de dados sobre as obras que as edições posteriores irão agregar. Isso se deve ao fato de o edital do PNLD ser bem explícito quanto à presença de créditos para as imagens, exigindo a identificação de fontes, acervos, títulos, datas e legendas.²⁴⁹

²⁴⁸ Como já foi explicado no capítulo 2, o liceu geral na França oferece três seções (S, L e ES), e a escolha dos alunos por uma delas é feita ao final do primeiro ano. Os manuais analisados aqui foram os do primeiro ano do liceu geral, série na qual o ensino de CES visa a fornecer aos alunos “os elementos de base de uma cultura econômica e sociológica indispensáveis à formação de todo cidadão que quer compreender o funcionamento da vida econômica e da sociedade na qual vive” (FRANÇA, 2010, sem página – tradução minha). Esse primeiro contato com os estudos da vida social será aprofundado nas duas últimas séries do liceu, caso o aluno opte pela seção ES (Econômica e Social). O ensino de CES na seção ES possui uma carga horária elevada, a maior dentre as disciplinas dessa seção e muito maior do que a oferecida nas escolas brasileiras, e sua proposta é de uma especialização nos conhecimentos sociológicos e econômicos. Na última série do liceu ES, os manuais para o ensino de CES são impressos em três volumes, intitulados de acordo com a separação do programa ministerial: economia aprofundada, ciências sociais e políticas e CES – ensino específico. Esse rico material merece ser investigado minuciosamente em pesquisas futuras.

²⁴⁹ No item de critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, subitem 2.1.6., o edital do PNLD 2012 estabelecia que as ilustrações deveriam “(1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; (2) ser claras e precisas; (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população

Já as ilustrações nos manuais franceses não seguem uma legenda padrão, na verdade, há no final de cada edição didática um Quadro de ilustrações, isto é, uma lista que relaciona os números das páginas com as fontes das respectivas imagens presentes naquela página. Raramente o ano é mencionado, sendo mais uma lista da relação dos direitos autorais da iconografia inserida. Porém, nem todas as inserções presentes no manual estão listadas nesse quadro. Assim, a maioria das ilustrações nos manuais franceses não possuía informação sobre ano, autoria e país. Do total de 2.062 imagens presentes nas páginas do conjunto de seis manuais de CES, 50,5% não possuíam identificação de data e 37,3% não mencionavam o país retratado. As informações sobre autoria nem sempre eram fornecidas e as legendas mais completas eram as das representações estatísticas.

Pesquisadores identificaram uma tendência à padronização do gênero didático, tanto nos aspectos físicos (tamanho dos livros) quanto na forma de organização do conteúdo (unidades, capítulos, exercícios ao final do capítulo, divisão em Livro do aluno e Livro do professor) – o que os diferencia dos livros convencionais (LAJOLO, 1996; CAMARGO, 1996; BATISTA, 2007). O texto dos manuais é entremeado por imagens e recursos gráficos, no qual o preto-e-branco das letras é colorido por detalhes da diagramação. Sendo assim, a composição de um livro didático demanda uma complexa divisão do trabalho editorial, através da qual o texto do autor (ou autores) recebe as contribuições de editores, revisores, profissionais responsáveis pelo projeto gráfico (*designers* e paginadores, por exemplo), editores de arte e assessores para questões didático-pedagógicas (BITTENCOURT, 1993 e 2006; MUNAKATA, 2012a).²⁵⁰

A historiadora Circe Bittencourt, no artigo Livros didáticos entre textos e imagens (BITTENCOURT, 2006), observou haver, no Brasil, poucas pesquisas sobre a iconografia nos livros didáticos. Como essa constatação foi feita há mais de dez anos, busquei atualizar a revisão bibliográfica e identifiquei que, dentre os artigos que analisaram imagens e ilustrações em livros didáticos brasileiros, a maioria das pesquisas foi feita nas áreas do ensino de biologia, ciências (para séries iniciais), química, física, história, geografia, línguas e

brasileira, a pluralidade social e cultural do país; (4) quando de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados; (5) estar acompanhadas dos respectivos **créditos** e da clara identificação da localização das **fontes** ou **acervos** de onde foram reproduzidas; (6) apresentar **títulos, fontes e datas**, no caso de gráficos e tabelas; (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço” (BRASIL, 2009, p. 21-22 – grifos meus).

²⁵⁰ Não considerei nesta análise aspectos do projeto editorial, tais como paginação, tamanhos e tipos de fontes, espaçamento e outros elementos da diagramação propriamente dita.

alfabetização.²⁵¹ Em comum, essas pesquisas destacam a influência das questões mercadológicas sobre a escolha das ilustrações a serem inseridas nos livros didáticos, pois os custos com direitos autorais e com a produção de imagens (desenhos, infográficos, esquemas explicativos, etc.) impactam fortemente a seleção editorial. Nesse sentido, essas pesquisas indicam que o autor pouco ou nada interfere na composição final do livro didático, pois a paginação, diagramação, dimensão de imagens, cores das ilustrações, etc. são decisões técnicas e que há nas empresas editoriais uma complexa divisão social do trabalho para esse fim. A escolha da ilustração está menos relacionada com o que o autor quer do que com o que é possível ser inserido pela editora. As empresas procuram alternativas para diminuir seus custos e uma delas consiste em recorrer a bancos de imagens²⁵² que disponibilizam serviços de vendas ou cessões de reprodução iconográfica (BITTENCOURT, 2006; MAUAD, 2007; OLIM, 2010; BUENO, 2011; DELEGÁ, 2012).

Nas pesquisas sobre a utilização de imagens nos manuais de história, algumas características foram observadas, dentre elas a de que a ilustração é legitimadora de um fato, servindo para facilitar a memorização de conteúdos e é acompanhada de pequenos textos explicativos, indicando o que é importante na leitura visual. Bittencourt (2006) ainda identifica a preponderância da origem francesa das fontes da iconografia e das pinturas escolhidas para ilustrar o material didático de história.²⁵³ Ana Maria Mauad é uma historiadora cujas pesquisas se propõem a refletir criticamente sobre a fotografia. Após experiências na avaliação de livros didáticos de história no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, ela produziu algumas reflexões sobre o uso das fotografias nos livros didáticos e no ensino da história escolar, investigando sobre os objetivos de educar e instruir que diferentes tipos de imagem assumem nesses materiais. A autora também identificou que os manuais escolares incluíram o debate acadêmico sobre o uso crítico das fontes visuais no saber histórico escolar (MAUAD, 2015, p.84).

²⁵¹ A pesquisa foi realizada na base de dados Scielo.br, com a palavra-chave livro didático (no singular e no plural) e foram encontrados um total de 152 artigos, sendo selecionados os que versavam sobre uso de imagens.

²⁵² Bancos de imagens são empresas especializadas na venda do uso de fotografias ou imagens. As modalidades de serviços são: por direitos controlados (requer o pagamento de uma taxa a cada uso da imagem e pode haver limite de uso) ou por *royalty-free* (as fotos podem ser usadas diversas vezes, sem limite de uso). Esse tipo de serviço é comum entre as editoras, agências de publicidade, departamentos de *marketing* e comunicação de empresas, jornais, revistas, empresas de *web design* e artistas gráficos.

²⁵³ Para pesquisas futuras seria interessante analisar a presença de reproduções de obras de Jean-Baptiste Debret, Alfredo Storni e Eugène Delacroix nos livros de história, bem como a opção por ilustrar suas páginas com retratos de políticos e monarcas, aspectos observados por pesquisadores que analisaram os livros didáticos dessa disciplina e que poderiam ser comparados com os manuais de sociologia.

As pesquisas sobre o uso de imagens nos livros didáticos de biologia, ciências, química e física apoiam-se em referenciais teórico-metodológicos diversos e as autoras do artigo *Aprendendo com imagens*, Isabel Martins, Guaraciara Gouvêa e Cláudia Piccinini, destacam a utilização dos arcabouços da semiótica social, da psicologia cognitiva e dos estudos culturais entre os investigadores que buscam “compreender as relações entre imagens, conhecimento científico e ensino de ciências” (MARTINS et al., 2005, p.38). Outros referenciais teóricos mencionados pela bibliografia foram: teoria dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural, sintaxe da linguagem visual, análises discursivas visuais, teoria das funções linguísticas e alfabetismo visual (OLIM, 2010; AMARAL; FISCHER, 2013).

Neste capítulo, analiso sociologicamente as ilustrações inscritas nos 13 livros didáticos publicados no período entre 2000 e 2010, buscando examinar a posição que tais recursos visuais assumem na composição da obra didática e que funções desempenham no processo de recontextualização das ciências sociais em disciplina escolar. Identifiquei os recursos visuais mais usados, classificando-os por tipo, autoria, nacionalidade, origem da fonte e conteúdo retratado. Durante a pesquisa, busquei verificar se as imagens usadas pelos autores e editores seriam meramente ilustrativas, o que chamei de ornamentais, ou se estariam integradas à proposta pedagógica dos livros escolares, agindo como elementos da reflexão sociológica. Ou seja, procurei verificar se as fotografias, pinturas, desenhos e demais imagens eram usadas como adereços que enfeitam o texto do livro didático ou se eram também ferramentas para alcançar os objetivos relativos ao ensino da disciplina, sendo elementos ativos no processo de recontextualização pedagógica.

5.1 Os critérios de classificação das ilustrações e a comparação entre os países

Considereei como ilustração todo e qualquer elemento não textual, isto é, analisei tanto as representações iconográficas quanto as representações visuais de dados quantitativos, os elementos cartográficos e os desenhos explicativos. Identifiquei 25 tipos de ilustrações nos 13 livros analisados, brasileiros e franceses, e os agrupei em sete categorias: arte, charge, dados quantitativos, esquema explicativo, fotografia, mapa e marca.²⁵⁴

²⁵⁴ Os 25 tipos de ilustrações presentes na amostra foram: afresco, desenho, escultura, gravura, iluminura, instalação, litografia, litogravura, mosaico, papiro, pintura, xilogravura, charge, caricatura, história em quadrinhos, personagem animado, esquema explicativo, representações de dados estatísticos, fotografia, mapa, marca de produto ou empresa, símbolo, logotipo, cartaz e propaganda. Utilizei a

Considereei como **arte** todas as representações artísticas denominadas de afresco, desenho, escultura, gravura, iluminura, instalação, litografia, litogravura, mosaico, papiro, pintura e xilogravura. As **charges** compreendem as caricaturas, personagens de histórias em quadrinhos, tiras e as charges propriamente ditas. **Dados quantitativos** são todas as representações numéricas destacadas do texto na forma de quadros, tabelas estatísticas ou gráficos (colunas, linhas, pizza, curva, barras, área, dispersão ou pirâmide). **Esquemas explicativos** buscam sintetizar um determinado conteúdo em um esquema visual, na forma de diagrama, desenho, linha do tempo, pirâmide ou quadro, resumindo os conceitos e as principais características de um determinado fenômeno. Apresentei no Capítulo 4 um exemplo de esquema explicativo (ver Figura 1) presente em uma foto de uma página de manual dedicada à síntese sobre a organização do trabalho.²⁵⁵

A categoria **fotografia** é autoexplicativa e inclui todos os retratos e imagens históricas ou contemporâneas oriundas de bancos de imagens ou de acervos particulares. **Mapa** compreende todas as representações cartográficas; e a categoria **marca** agrupa os símbolos de empresas e produtos que figuram, principalmente, nos manuais franceses,²⁵⁶ uma vez que os livros brasileiros não devem apresentar marcas, produtos ou serviços comerciais sob pena de serem considerados veículos de publicidade (item 2.1.2. do edital PNLD 2012), caso queiram ter suas obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático, cujo edital proíbe tal utilização.²⁵⁷

Todos os elementos visuais presentes nas páginas dos livros didáticos foram analisados do ponto de vista quantitativo e qualitativo individualmente²⁵⁸ e, em seguida, os

atribuição feita nas legendas, fontes ou créditos identificando o tipo de imagem. Nos casos de ausência de legenda, eu mesma identifiquei a ilustração em um dos tipos existentes.

²⁵⁵ Esse esquema explicativo retratado na Figura 1 sintetiza as principais características do modelo fordista e taylorista de produção e indica duas possíveis interpretações do momento pós-crise dos ganhos de produtividade, as quais o manual nomeia de pós-taylorismo e neotaylorismo (LONGUET et al., 2004, p. 175).

²⁵⁶ Nos manuais franceses aparecem as marcas das empresas: Adidas, Louis Vuitton, Nike, Chanel, Gucci, Dior, Hermès, Cartier, Linux, Sony Ericson, Apple, Roxy, Yamaha, Puma, Volcom, NF Environnement, Point Vert, Station Verte, Energy, Danone. Supermercados: LIDL, Leader Price, Netto, Aldi, Ed. Diversos símbolos do Estado francês são inseridos, tais como: a Assistência Social Francesa, L'Orne Conseil Général, Centro Social Francês, Restaurante Popular Francês, Guarda Nacional Francesa, Ministério da Saúde e dos Esportes da França. E também símbolos e sinalizações: produto tóxico, produto reciclável, especialidade tradicional garantida, é proibido fumar, símbolo de produto inflamável, dentre outros.

²⁵⁷ Nos livros brasileiros de 2010 não aparecem marcas, símbolos ou propagandas, denotando a influência do edital do PNLD, segundo o qual: "Serão excluídas (...) as obras didáticas que: (...) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais" (BRASIL, 2009, p.20). Porém, nos manuais franceses e em alguns livros brasileiros publicados antes de 2005, símbolos, marcas e propagandas são utilizados como recursos didáticos para exemplificar elementos da argumentação do conteúdo do capítulo.

²⁵⁸ Para cada livro foi criada uma planilha, em que foram inseridas todas as informações disponíveis sobre

dados dos livros de cada país foram contrastados por recorte temporal e entre os países. Para este capítulo, priorizei analisar as categorias de ilustração, os anos (ou séculos) representados e o país ou nacionalidade. A classificação sobre país exige uma explicação preliminar, pois ela ocorreu de três formas. No caso das imagens categorizadas como arte cuja autoria era atribuída a um artista, na ampla maioria dos casos, e realizada em suportes variados (pintura, gravura, papiro, iluminura, escultura, etc.), a nacionalidade atribuída foi a do autor da obra. Para as estatísticas, foram considerados o país ou os países dos dados representados, que nem sempre eram os mesmos das fontes. Por exemplo, uma tabela que apresentava a evolução das horas de trabalho semanal na Inglaterra e na França, entre 1650 e 1937, não foi considerada uma “tabela do Brasil”, apesar de a fonte ser um livro do brasileiro Newton Cunha, mas sim uma estatística da Inglaterra e da França (TOMAZI, 2010, p. 42).²⁵⁹ Para os demais recursos visuais, foi atribuído o país retratado na imagem e identificado seja pela legenda, seja pela fonte.

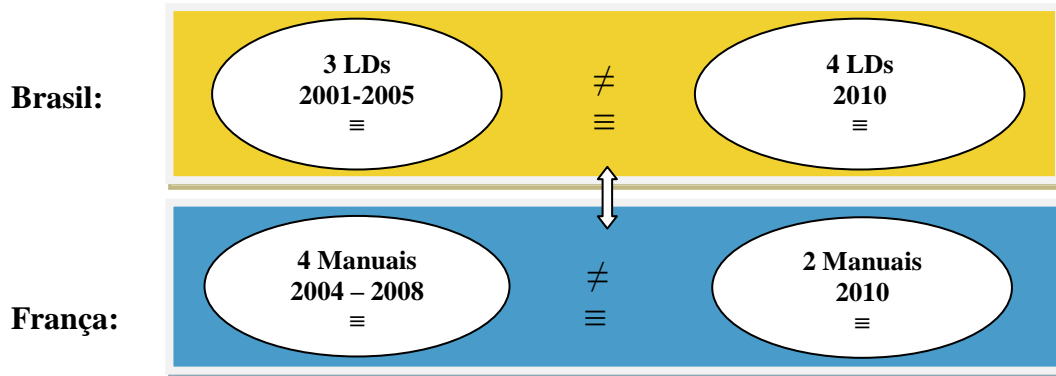
Com esse procedimento foi possível identificar: 1) Semelhanças e diferenças entre as editoras do mesmo país; 2) Aproximações e distanciamentos entre o conjunto de livros de cada nação; e, 3) Permanências e mudanças na produção didática ao longo do tempo. O Diagrama 2, a seguir, busca exemplificar os principais aspectos priorizados na análise dos livros didáticos selecionados, indicando a comparação entre o conjunto de livros por nação e por período e também a existência de semelhanças e diferenças entre períodos de um mesmo país. Com isso não estou negando as diferenças entre as editoras de um mesmo país, que existem, mas não serão priorizadas nesta análise.

O intuito da imagem elaborada no diagrama acima é mostrar que a análise identificou semelhanças entre os livros de um país publicados no mesmo período e diferenças entre os livros publicados no mesmo país, mas em momentos diferentes, condizendo com aqueles aspectos já salientados sobre as mudanças curriculares da disciplina, cujo marco foi o ano de 2010 (cf. Capítulo 3).

as ilustrações: tipo, fonte, autoria, ano, local (país, cidade e estado quando informados) e síntese do conteúdo expresso na ilustração, além da identificação do número da página, número e título do capítulo onde estava inserida. Os dados foram tabulados por livro de acordo com as sete categorias criadas e cotejadas no conjunto de cada nação.

²⁵⁹ Nos manuais franceses, uma representação estatística produzida por um órgão francês (o Instituto Francês de Petróleo), mas retratando a evolução do preço do barril do petróleo na bolsa de Nova York, não foi atribuída à França, mas sim aos Estados Unidos (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2010, p. 160).

Diagrama 2: Representação visual, por país e por ano da publicação



Legenda: LDs: livros didáticos; ≡ : semelhanças; ≠: diferenças.
Fonte: Elaboração própria.

Apesar dessas diferenças, alguns aspectos permaneceram comuns aos livros no conjunto de publicações de um mesmo país. As duas tabelas abaixo indicam a ocorrência de cada categoria, por país, em números absolutos e percentuais, considerando o conjunto de livros analisados e publicados entre 2000 e 2010.

Tabela 1: Ilustrações nos livros didáticos de sociologia brasileiros, por categoria, em números absolutos e em percentuais, no período de 2000 a 2010

SETE LIVROS BRASILEIROS (2000-2010)		
	Nº absoluto	%
Fotografia	1.055	68,8
Arte	262	17,1
Charge	80	5,2
Dados quantitativos	66	4,3
Esquema	43	2,8
Mapa	20	1,3
Marca	7	0,5
	1.533	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2: Ilustrações nos manuais de CES franceses, por categoria, em números absolutos e em percentuais, no período de 2000 a 2010

SEIS MANUAIS FRANCESES (2000-2010)		
	Nº absoluto	%
Dados quantitativos	865	41,9
Fotografia	670	32,5
Esquema	317	15,4
Charge	111	5,3
Marca	68	3,3
Arte	24	1,3
Mapa	7	0,3
	2.062	100,0

Fonte: Elaboração própria.

O que esses dados expressam? Observa-se que, no conjunto de livros brasileiros de sociologia, as fotografias predominam com grande vantagem sobre os demais recursos visuais, totalizando 1.055 fotografias, o equivalente a 68,8% dos recursos utilizados nos sete livros brasileiros. O segundo tipo de ilustração mais utilizado é o que classifiquei na categoria arte, representando 17,1% do total de ilustrações nos livros brasileiros, incluindo gravuras, pinturas, desenhos, esculturas, mosaicos e demais representações artísticas que, na maioria das vezes, possuíam a autoria identificada, com exceção das reproduções de obras muito antigas, tais como as pinturas rupestres, os objetos da Grécia Antiga (vasos, formas humanas, etc.) e do Egito (tumbas, por exemplo). As demais categorias juntas (charge, dados quantitativos, esquemas explicativos, mapa e marca) somam 216 entradas, i.e. 14,1%, número inferior ao de obras artísticas presentes nas páginas dos livros da amostra.

Importante destacar que, em todos os livros brasileiros analisados, as fotografias foram os recursos mais empregados, com grande vantagem sobre o segundo colocado, que, com exceção de um caso, foi a categoria arte.²⁶⁰ Ou seja, identificou-se haver pouca variação entre as empresas editoriais no que concerne ao tipo de ilustração inserida nas páginas dos livros de sociologia. As fotografias foram 50% dos recursos visuais empregados no livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010) e 77% no livro *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010). O livro que, percentualmente, mais utilizou pinturas e demais imagens categorizadas como arte foi o manual *Iniciação à sociologia* (TOMAZI et al., 2001) com 33% do total de suas ilustrações (45 registros). Em números absolutos, o manual com mais obras de arte foi o *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010), com 76 registros, representando 16% do total de suas ilustrações (este livro foi o que apresentou maior número de inserções visuais, 499, dentre os 13 livros selecionados²⁶¹).

No conjunto de manuais franceses de CES, observa-se a predominância de dados quantitativos, seguidos de perto pelas fotografias. Esquemas explicativos são o terceiro tipo de recurso mais utilizado. Há o predomínio do uso de dados quantitativos para representar visualmente estatísticas e informações numéricas (41,9%), mas a presença de fotografias não

²⁶⁰ A única exceção foi no livro *Introdução à sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira, Ed. Ática, 2002, no qual 71% dos recursos visuais eram fotografias, 13% esquemas explicativos, 11% dados quantitativos e 5% arte.

²⁶¹ Ver apêndices E e F ao final da tese. **Apêndice E:** Lista dos livros de sociologia brasileiros, por ano de edição, nome da editora, título, autoria, número de páginas e quantidade de ilustrações. **Apêndice F:** Lista dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais (*seconde*), por ano de edição, nome da editora, título, autoria, número de páginas e quantidade de ilustrações.

fica nada aquém, com 670 entradas, o equivalente a 32,5%. A análise do material revelou que, ao longo da década analisada, houve um aumento na utilização das fotografias pelos manuais franceses. No conjunto de manuais publicados entre 2000 e 2005, 29,1% das ilustrações eram fotografias e, no período de 2006 a 2010, esse percentual passou para 36% (ligeiramente superior à inserção de dados quantitativos, com 35,2% nesse segundo momento da década analisada). Também foi possível notar algumas diferenças entre as editoras francesas, no que concerne à inserção de ilustrações. Os recursos mais utilizados pela editora Hachette foram os dados quantitativos, nas duas edições aqui analisadas, respectivamente com 49% e 42% do total de ilustrações na obra (REVOL et al., 2004; e JEANNIN; RICHET, 2008). Na edição de 2004, as fotografias eram o segundo recurso mais utilizado (28%), tendo sido suplantadas pelos esquemas explicativos (27%) na edição de 2008, quantidade um pouco superior à de fotos (23%). A editora Hatier usou mais fotografias do que estatísticas nas duas edições aqui analisadas (LONGUET et al., 2004; e ANSELM et al., 2010). Só a editora Nathan mudou o padrão no período analisado: seu livro de CES de 2004 tinha 231 representações estatísticas (o equivalente a 61%) e 54 fotografias (14%); passando a uma leve inversão, porém mais próxima de um equilíbrio no uso desses recursos, na edição de 2010, com 118 estatísticas (35%) e 153 fotografias (45%).²⁶² Ou seja, apesar de no conjunto analisado as representações visuais de dados quantitativos serem predominantes, notou-se ligeiras diferenças entre as editoras no que concerne ao tipo de recurso inserido.

No conjunto de manuais franceses, as categorias charge, marca, arte e mapa representam juntas 10,2% do total, o equivalente a 210 ocorrências em números absolutos – número e percentuais inferiores à categoria esquema explicativo, terceiro recurso mais acionado pelos manuais franceses. Nos manuais de CES, os esquemas explicativos aparecem 317 vezes (15,4%), frequência bem maior em comparação com o conjunto brasileiro, no qual apenas 43 esquemas são construídos, representando 2,8% do total de ilustrações dos livros didáticos de sociologia.

Chama a atenção a baixa ocorrência de imagens de arte nos livros franceses, com poucas reproduções de pinturas, gravuras, esculturas ou demais suportes visuais agrupados nessa categoria. Assim como nas edições brasileiras, os mapas não são recursos acionados nos manuais de ciências econômicas e sociais franceses, indicando a pouca expressão das representações cartográficas em ambos os países.

²⁶² Ambas as edições foram coordenadas pela editora Claude-Danièle Échaudemaison.

Por fim, antes de passar para a análise, com exemplos dos tipos de imagens mais e menos frequentes em cada realidade nacional, é importante destacar a quantidade superior de ilustrações presentes nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais em comparação com os livros didáticos de sociologia brasileiros. Foram contabilizadas 2.062 ilustrações nas 1.455 páginas do conjunto francês, em comparação com 1.533 ilustrações nas 2.296 páginas dos livros brasileiros (para relação completa, ver apêndices E e F). O fato de os manuais de CES apresentarem, em média, mais de uma imagem por página é revelador de um aspecto fundamental do processo de recontextualização pedagógica da disciplina ciências econômicas e sociais na escola francesa: a já citada estratégia didático-pedagógica centrada na análise de documentos e na formulação de questões-problemas. Aprofundarei essa análise no tópico relativo às ilustrações nos manuais franceses (item 5.3). O método comparativo permite que o conjunto de livros brasileiros seja olhado sob um novo ângulo e, no confronto com outra realidade escolar e nacional, sejam observadas características que, de outra forma, não seriam necessariamente evidenciadas. Busca-se, assim, contribuir para as pesquisas sobre o ensino de sociologia em nosso país.

5.2 As ilustrações nos livros didáticos brasileiros de sociologia

A tabela a seguir apresenta o total de ilustrações por livro didático de sociologia brasileiro, contrastando essa informação com o número de páginas de cada volume e sinalizando um corte temporal. Os manuais de sociologia brasileiros passaram por uma mudança significativa do início para o final da década de 2000, o que, do ponto de vista dos recursos visuais, significou um crescimento de aproximadamente duas vezes e meia. Ou seja, as edições ganharam um tratamento iconográfico expressivamente mais vultoso nas edições de 2010.

A coluna da direita da tabela a seguir representa o total das ilustrações dividido pelo número de páginas dos livros em dois períodos: o primeiro compreende os livros publicados entre 2001 e 2005 e o segundo compreende os livros publicados após o lançamento do primeiro edital do PNLD que incluiu a sociologia em sua avaliação.

Tabela 3: Quantidade de ilustrações e de páginas do livro do aluno, por editora, ano da edição, em números absolutos, Brasil 2001 a 2010

Ano	Autoria e Editora	Nº páginas	Quantidade de Ilustrações	Média ilustrações por página/ por período
2001	Tomazi et al. (Atual)	264	138	0,36
2002	Oliveira (Ática)	256	55	
2005	Costa (Moderna)	416	149	
Subtotal		936	342	
2010	Oliveira (Ática)	328	202	0.87
2010	Bomeny e Freire-Medeiros (Ed. do Brasil/FGV)	280	218	
2010	Tomazi (Saraiva)	256	272	
2010	Costa (Moderna)	496	499	
Subtotal		1.360	1.191	
Total		2.296	1.533	

Fonte: Elaboração própria.

Importante destacar que apenas dois livros analisados têm uma quantidade de ilustrações maior do que o de páginas: os manuais *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010) e *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010). Como mostrarei a seguir, a realidade francesa é diferente, pois os manuais de ciências econômicas e sociais analisados possuíam pelo menos uma ilustração por página e a grande maioria possuía um número de ilustrações superior ao de páginas.

Atualmente, um livro didático é comumente identificado como um livro que tem imagens, vinhetas e elementos coloridos interrompendo as linhas textuais, mas nem sempre um livro didático foi um *livro-com-figuras*; esse modelo estético tornou-se hegemônico apenas no final do século XX. A partir de meados da década de 1980, convencionou-se produzir para o público da educação básica livros coloridos, “atraentes” e com “linguagem jovem”. As editoras parecem compreender que a “atratividade” e a “jovialidade” do livro seriam alcançadas com a inserção de elementos que interrompessem o texto, com imagens, *boxes* coloridos contrastando com a cor do fundo da página e setas para *links*, numa espécie

de imitação da navegação *online*, com suas múltiplas possibilidades de assuntos e “janelas”.²⁶³

Uma característica do segmento de didáticos consiste na padronização das soluções bem-sucedidas, isto é, os livros que promovem mudanças e obtêm sucesso do ponto de vista comercial passam a inspirar e influenciar os concorrentes. As características comuns aos livros de sociologia do período analisado também refletem um determinado padrão, o que confirma a interpretação de Choppin a respeito de estar o livro didático “inscrito em uma longa tradição, inseparável, tanto na sua elaboração como na sua utilização, das estruturas dos métodos e das condições de ensino de seu tempo” (CHOPPIN, 1993, p.19).

Dialogando com a bibliografia francesa sobre o livro escolar, a produção editorial e os tipos de leituras, Circe Bittencourt defende que o livro didático tem quatro dimensões primordiais dentre essas múltiplas e complexas facetas. A autora ancora-se especialmente nas definições de Alain Choppin (2004) de quatro funções que o livro didático assume nas escolas: a função referencial; a função instrumental; a ideológica e cultural; e a função documental. Bittencourt justifica, assim, a natureza complexa desse objeto: o livro didático é, ao mesmo tempo, uma mercadoria, depositário dos conteúdos escolares, instrumento pedagógico e portador de ideologia (BITTENCOURT, 2006, p. 72-73).

A mudança ocorrida de um período para o outro no conjunto de livros brasileiros foi mais relevante do que entre os manuais franceses ao longo do tempo. Os livros brasileiros da primeira metade da década de 2000 tinham menos ilustrações do que o restante do material analisado, tanto entre os demais brasileiros quanto em comparação ao conjunto francês. Dentre os livros selecionados, duas edições brasileiras – *Iniciação à sociologia* (TOMAZI et al., 2001) e *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2005) – foram impressas em preto-e-branco. O edital do PNLD 2012 teve forte influência nessa transformação da composição gráfica das obras didáticas de sociologia publicadas a partir de 2010 e que buscaram atender às exigências do programa de avaliação, compra e distribuição de livros no Brasil.

5.2.1 As ilustrações mais frequentes nos livros brasileiros: fotografia e arte

²⁶³ O mercado brasileiro de livros didáticos incorporou muito recentemente as potencialidades da linguagem digital com a produção de livros digitais e de OEDs – Objetos Educacionais Digitais – que ainda merecem uma investigação acurada.

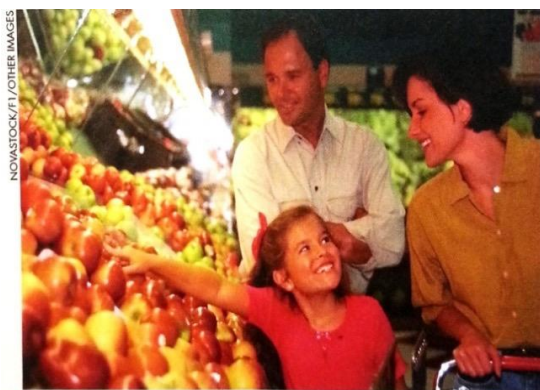
Conforme indicado na Tabela 1, as fotografias foram o recurso visual predominante nos livros escolares de sociologia brasileiros aqui analisados (68,8%), com grande vantagem sobre os demais tipos de ilustrações, inclusive das imagens classificadas como arte (17,1%), que ocuparam o segundo lugar. Neste tópico, apresentarei uma análise das principais características dessas representações pictóricas. Em linhas gerais, as características comuns da iconografia no formato fotográfico se destacam em quatro aspectos: a utilização de acervos oriundos de bancos de imagens; os registros de eventos históricos e personalidades políticas e intelectuais; o amplo espectro de séculos retratados; e a variedade de realidades nacionais retratadas, além da brasileira, cuja incidência é notável.

A categoria fotografia é, majoritariamente, utilizada para retratar eventos e personagens históricos. Dentre as cenas mais recorrentes destacam-se as datas, atos e fatos políticos associados aos momentos de crises e de mudanças sociais no mundo e no Brasil, tais como: as grandes guerras mundiais; as revoluções socialistas; a quebra da bolsa de Nova York, em 1929; o ataque ao World Trade Center, em 11/09/2011, nos Estados Unidos; a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e o golpe militar no Brasil, em 1964. Muitas são as representações de ações coletivas retratadas por fotos de manifestações e passeatas de movimentos sociais (Diretas Já, MST, MTST, por exemplo), comícios e marchas dos movimentos fascistas, na Europa e no Brasil, e greves como as do ABC paulista nos anos 1970.

As principais instituições sociais representadas visualmente nos manuais de sociologia são: a família, o Estado (o Congresso Nacional e a Praça dos Três Poderes em Brasília, por exemplo), a escola, as religiões e os locais de trabalho, como fábricas e bancos. Numerosos são os retratos de personagens da política brasileira e mundial, especialmente dos séculos XX e XXI, tais como presidentes da República e monarcas. As figuras abaixo são alguns exemplos dos tipos de fotografias distribuídas pelas páginas dos livros didáticos de sociologia.

Figura 3:
Família representando a classe média

Figura 4:
Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (1943)



Família de classe média faz compra em supermercado.

Fonte: OLIVEIRA, 2010, p. 179.
Acervo: Novastock/ F1/ Other images.



Fonte: TOMAZI, 2010, p.154.
Acervo: Iconographia.

No livro *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2010, p. 179), há uma imagem cuja legenda anuncia: “Família de classe média faz compra no supermercado” (Figura 3 acima) e está inserida na primeira parte do capítulo sobre estratificação e mobilidade social que exemplifica sociedades estratificadas através dos conceitos de castas, estamentos e classes sociais. Esta imagem é um típico exemplo oriundo de um banco de imagens, cuja principal característica é sua inespecificidade. Tais bancos são provedores frequentes de imagens para os livros didáticos e, nesse caso, a foto também poderia ilustrar as páginas de uma revista de atualidades numa matéria sobre o aumento ou declínio do poder de consumo dos brasileiros ou de qualquer outra nacionalidade, daí a sua generalidade. A editora recorreu ao acervo de um banco de imagens – Novastock/F1/Other Images²⁶⁴ – buscando representar a divisão da sociedade capitalista em classes sociais. A fotografia está dentro de um *box* e ao lado de um texto que explica a distinção entre burguesia, proletariado e as classes médias. O conjunto – texto e imagem – está destacado em cor diferente do restante da página e localiza-se na página seguinte ao excerto de Karl Marx extraído do livro *Miséria da filosofia* – trecho destacado no *box*: O que é? A luta de classes segundo Marx (OLIVEIRA, 2010, p. 177). O texto que acompanha a imagem enfatiza a heterogeneidade das classes médias, constituídas por um setor numeroso e multifacetado, sem, portanto, possuir uma identidade política ou social homogênea. A imagem de uma família sorridente escolhendo maçãs reluzentes pouco contribui para a compreensão dessa complexa divisão da sociedade de classes. A legenda afirma que a família é de classe média, sem, contudo, fornecer elementos sobre a posição

²⁶⁴ Essa edição contou na sua elaboração, além do autor Pêrsio Santos de Oliveira, com a seguinte equipe: gerente editorial, coordenador da edição e edição de texto, dois colaboradores, quatro revisores, serviço de pesquisa e apoio editorial, dois editores de arte, um programador visual, dois pesquisadores de iconografia e dois responsáveis pela editoração eletrônica (OLIVEIRA, 2010, p.2).

ocupada por aquelas pessoas em relação à produção de bens (poderiam eles ser considerados força de trabalho ou detentores dos meios de produção?) e apenas destaca o seu papel de consumidores, posto que estão retratados em um supermercado, no papel de clientes.

Merece destaque a inserção de retratos de pessoas anônimas, oriundas principalmente dos grandes bancos de imagens, em cenas do cotidiano (trabalhando, estudando e andando na rua), mas também em fotos “posadas” para destacar aspectos culturais de um determinado grupo social tais como os *punks*, góticos, *patricinhas*, sozinhos ou em grupos, e distintas tribos urbanas juvenis, inseridos nos conteúdos sobre cultura, socialização, identidade, globalização e moda.

A utilização dos serviços de bancos de imagens nas edições de obras didáticas merece uma investigação mais aprofundada; entretanto, a partir da análise empreendida, foi possível identificar que as ilustrações que provinham desses bancos tendiam a ter um caráter ornamental, isto é, eram adornos ao texto. Em muitos casos a foto nem sequer era mencionada na narrativa didática do texto principal e a leitura visual fica principalmente atrelada à descrição existente na legenda, frequentemente bem detalhada e minuciosa. Infere-se que tal característica da utilização desse tipo de fonte deve-se ao fato, já citado pela bibliografia existente, de que os bancos de imagens seriam uma solução atrativa para as editoras do ponto de vista do custo-benefício da imagem. No processo de elaboração de um livro didático, o autor do texto pode indicar o tipo de ilustração que deseja inserir em cada ponto da narrativa, entretanto, sua escolha depende de uma complexa teia que envolve direitos autorais, liberação de utilização de imagens e aspectos mais técnicos (tamanho, qualidade, legibilidade, etc.). Além disso, dentre os serviços disponibilizados por bancos de imagens, encontra-se a cessão de ilustrações que podem ser usadas em mais de uma obra daquela editora.

Outro aspecto que merece destaque no conjunto analisado é a representação de eventos e fatos históricos. Para exemplificar essa característica muito presente nos livros de sociologia brasileiros, escolhi a foto (Figura 4 acima) de uma manifestação em torno do presidente Getúlio Vargas no dia em que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) entrou em vigor (10/10/1943), inserida no capítulo sobre direitos e cidadania no Brasil do livro *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010, p. 154), no subtópico em que o conceito de cidadania regulada, cunhado por Wanderley Guilherme dos Santos, é apresentado.²⁶⁵ Na sequência, o

²⁶⁵ Em linhas gerais, Wanderley Guilherme dos Santos (1979) identificou que a cidadania no Brasil era regulada pelo Estado e o acesso aos direitos sociais, por exemplo, dependia do tipo de ofício exercido e de seu reconhecimento pelo Ministério do Trabalho. A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a criação da carteira de trabalho também regulamentaram o acesso dos trabalhadores à saúde e demais

livro aborda a cassação dos direitos civis e políticos no Brasil após o golpe militar de 1964. A representação pictórica de Vargas, da CLT e da questão dos direitos trabalhistas no Brasil é comum também ao manual *Tempos modernos, tempos de sociologia*, o qual dedica uma página inteira para falar da carteira de trabalho – com direito a uma foto de um exemplar do documento, e um subtópico dedicado aos “Trabalhadores do Brasil”, ilustrado por um cartaz convocando para uma manifestação de 1º de maio cuja figura central é o rosto de Vargas (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 152-153). O livro *Iniciação à sociologia* (TOMAZI et al., 2001, p. 166) também insere uma fotografia de Vargas com a seguinte legenda: “Getúlio Vargas (ao centro) assume o poder em outubro de 1930”, no tópico dedicado ao Estado brasileiro na fase republicana, integrante do capítulo Aspecto do Estado no Brasil, da unidade Política e Sociedade: as formas do Estado.

Na análise do material destacam-se a representação de eventos históricos da França e da Inglaterra, tais como as diversas fases da Revolução Francesa de 1789 (retratadas em diferentes suportes), imagens dos monarcas Luís XIV, Luís XV, Luís XVI, da Comuna de Paris, gravuras e pinturas que remetem à Revolução Industrial Inglesa, gravuras representando as ferrovias, as máquinas a vapor e cidades inglesas. Além de França e Inglaterra, outros países europeus são retratados, contemplando desde a Idade Média até a contemporaneidade. Reprodução de objetos como a primeira Bíblia e a prensa de Gutenberg, pinturas que retratam a Revolução Científica, como, por exemplo, a tela de Rembrandt Van Rijn, *Lição de anatomia do Doutor Tulp*, de 1632, inserida no capítulo sobre o nascimento das ciências sociais no manual *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010, p. 31) e acompanhada da seguinte legenda: “As pesquisas nas ciências naturais exerceram forte influência no desenvolvimento da sociologia”. Exemplo de representações relacionadas à Grécia antiga: o busto de Sócrates (COSTA, 2010 p.13); uma estátua da mitologia grega representando Zeus, considerado senhor de todos os deuses e dos seres humanos (OLIVEIRA, 2002 p.11); um vaso grego retratando o trabalho humano e uma escultura retratando a medicina como uma profissão tradicional e hereditária (TOMAZI et al., 2001, p.38 e 94).

A inserção desse tipo de ilustração nos livros didáticos brasileiros de sociologia visa a oferecer ao leitor elementos de contextualização do momento que antecedeu o surgimento do pensamento sociológico, os quais forneceram as bases para o desenvolvimento desse campo de pesquisas. Assim, com exceção de um manual, *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA,

2002),²⁶⁶ todos os livros brasileiros analisados dedicam um ou mais capítulos (alguns dedicam uma unidade inteira) para explicar o surgimento do pensamento sociológico, abordando o que é chamado de era pré-científica, o Renascimento, a Ilustração ou Iluminismo, as revoluções burguesas, em especial, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial (com ênfase na Inglaterra) e a Reforma protestante. Se nem todos os manuais apresentam os antecedentes ou condicionantes das ciências sociais, todos dedicam um espaço à contribuição dos fundadores das ciências sociais, que contempla de Augusto Comte aos clássicos Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

No conjunto de sete livros didáticos brasileiros de sociologia, 35,7% das ilustrações (e aqui se incluem as sete categorias) referem-se à sociedade brasileira, o equivalente a 548 recursos visuais. Os livros que mais retratam a realidade brasileira, em comparação com o conjunto de demais países presentes na obra são: *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010) e *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010). E o livro que apresenta uma quantidade de ilustrações de outros países superior à de cenas brasileiras é o manual *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010).

Entretanto, além do Brasil, os livros apresentam grande diversidade de representações de outros países, constituindo 44,5% do total. Nessas 682 ilustrações, estão representados 79 países e seis regiões²⁶⁷ do mundo. Ou seja, há a preocupação em apresentar para o leitor uma variedade de realidades nacionais, indicando o esforço de promover a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais, marcadores característicos do processo de recontextualização pedagógica da sociologia escolar no Brasil. Porém, além dessa preocupação com a representação de uma multiplicidade de realidades, esse dado também

²⁶⁶ Em ambas as edições aqui analisadas do manual de Pêrsio Santos de Oliveira, o primeiro capítulo é dedicado ao “estudo da sociedade humana”, no qual são definidos o objeto, os objetivos e os métodos de pesquisa da sociologia. De forma breve a história das ciências sociais é resumida e são citados os primeiros estudos sobre as sociedades humanas nas obras de Platão, Aristóteles, Maquiavel, Tomás Morus, Tomaso Campanella, Francis Bacon, Erasmo de Roterdã, Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau até chegar a Comte e Durkheim (OLIVEIRA, 2002, p. 11-14). Já na edição de 2010, após a descrição do caso de ausência de socialização do menino Victor de Aveyron (também presente na edição de 2002) e ao final desse capítulo introdutório, o manual inclui um ponto sobre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa de 1789 como antecedentes ao desenvolvimento do pensamento sociológico que se defronta com sociedades em mudança (OLIVEIRA, 2010, p. 17-18).

²⁶⁷ Afeganistão, África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Benin, Bolívia, Botswana, Canadá, Chile, China, Cingapura, Congo, Coreia, Coreia do Norte, Costa Rica, Cracóvia, Cuba, Dinamarca, Egito, Emirados Árabes Unidos, Escócia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Etiópia, Filipinas, França, Grécia, Grécia Antiga, Guatemala, Holanda, Hungria, Índia, Indonésia, Inglaterra, Irã, Iraque, Irlanda, Israel, Itália, Iugoslávia, Jamaica, Japão, Líbano, Lituânia, Macedônia, Malásia, Mali, Marrocos, México, Morávia, Noruega, Nova Guiné, Papua Nova Guiné, Paquistão, Peru, Polônia, Portugal, Quênia, Reino Unido, República Dominicana, República Tcheca, Romênia, Ruanda, Rússia, Somália, Suécia, Suíça, Tailândia, Tanzânia, Turquia, URSS, Uruguai, Vaticano, Vietnã, e seis regiões: Oriente, Mundo, Europa, África, América e América Latina.

indica a presença de um referencial eurocêntrico não só no plano das ideias, mas também nos recursos pictóricos, como mostrarei a seguir.

Em seu conjunto, os livros brasileiros pesquisados apresentam uma quantidade considerável de ilustrações da história política e do cotidiano francês, do século XVII até a contemporaneidade, sendo notável também a utilização de telas de pintores de nacionalidade francesa, tais como Eugène Delacroix, Jean-Antoine Watteau, Charles Thévenin, Jean-Pierre Houël e Hyacinthe Rigaud. A Revolução Francesa de 1789 é o evento com maior ocorrência dentre as ilustrações da realidade francesa nos livros brasileiros, aparecendo nos mais distintos suportes: xilogravuras, pinturas, charges, cartazes e até fotografia. Chamou a minha atenção o fato de o manual *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010) ter selecionado uma imagem (Figura 5 abaixo) que registra uma multidão na Avenida Champs Elysées, em Paris, por ocasião da comemoração do bicentenário da Queda da Bastilha, em 1989 (COSTA, 2010, p. 305). Esse exemplo chama a atenção do pesquisador porque, comumente, os livros didáticos ilustram os eventos e marcos políticos da revolução ocorrida na virada do século XVIII para o XIX na França com telas, charges, cartazes e desenhos; mesmo porque, apesar de terem sido criadas no início do século XIX, as câmeras fotográficas só se popularizaram no século XX, não havendo, portanto, registros de que a Primeira República francesa, a Convenção ou a Assembleia Constituinte de 1848 (apenas para citar exemplos presentes nas ilustrações didáticas) tenham sido eternizados pela câmara escura.

Figura 5:
14 de julho em Paris (1989)



Fonte: COSTA, 2010, p.305.
Acervo: Dirck Halstead/Time&Life Pictures/Getty Images.

Figura 6:
O papel da socialização na cultura africana



Fonte: OLIVEIRA, 2010, p. 42.
Acervo: LondonLozi/Masterfile/Other Images.

Outro exemplo frequente nos livros didáticos é o retrato de um grupo de indivíduos com o intuito de marcar o seu exotismo em comparação aos padrões hegemônicos nas sociedades ocidentais. O livro *Introdução à sociologia* apresenta uma fotografia (Figura 6) de cinco integrantes da etnia Massai, do leste da África (OLIVEIRA, 2010, p. 42), inserida no capítulo “Viver em sociedade”, logo em seu primeiro tópico dedicado a discutir “o papel da socialização”. A imagem é acompanhada da seguinte legenda:

Dois homens, duas mulheres e uma criança massai, povo do leste da África, com suas indumentárias coloridas. Observe o lóbulo das orelhas dos homens. Essa forma de se vestir e de cobrir o corpo com contas de cores fortes é típica da cultura desse povo, de seus hábitos sociais e de seu conceito de beleza (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Somente a legenda tem alguma relação com o conteúdo retratado na imagem e em nenhum outro lugar do texto deste capítulo há menção à realidade do povo Massai. Também não são mobilizadas contribuições da antropologia com potencial para favorecer uma leitura visual para além dos aspectos exóticos que a figura pode suscitar aos olhos de um aluno brasileiro. Em todos os livros analisados, é notável a ocorrência de imagens que só “dialogam” com suas próprias legendas e, na maioria dos casos, são oriundas de bancos de imagens, como *Other Images* é a fonte da Figura 6.

Os retratos de intelectuais das ciências sociais são inseridos nos capítulos dedicados à história da sociologia na Europa e no Brasil, mas também estão presentes nos *boxes*, nas seções dedicadas a apresentar excertos de textos, e ao final dos volumes, nos apêndices ou em glossários que resumem teoria, vida e obra dos pensadores elencados. São inúmeros os sociólogos – homens em sua esmagadora maioria – cujas fotografias são reproduzidas, mas destaca-se a presença dos retratos de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Essa incidência é reveladora de uma característica peculiar da sociologia escolar brasileira: a importância da reconstituição do surgimento da sociologia e da história das ideias sociológicas nos currículos e matérias escolares. Fernando de Azevedo lançou as bases dessa concepção de manual didático com o seu *Princípios de sociologia*, de 1935, em que defendeu expressamente o caráter “científico” e “didático” de sua obra, organizada com o intuito de “dar a *essência* das doutrinas sociológicas”, fazendo uma síntese dos grandes pensadores, “antigos e modernos, sobre o desenvolvimento do pensamento sociológico” (AZEVEDO, 1956, p.2-3 – grifos do autor).

Em todos os livros didáticos brasileiros aqui analisados, os retratos de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber²⁶⁸ são incluídos nas passagens em que os intelectuais “clássicos”, os pais fundadores da nossa ciência, são apresentados. As figuras 7 a 9, abaixo, são exemplos dessas representações:²⁶⁹

Figura 7:
Foto de Karl Marx

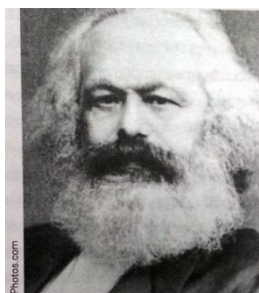


Figura 8:
Foto de Émile Durkheim

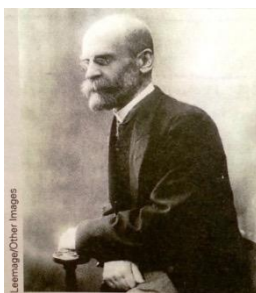


Figura 9:
Foto de Max Weber



Fonte: BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 59, 25 e 35.
Acervos: photos.com e Leemage/Other Images.

Davisson Cangussu de Souza (2013), ao analisar os livros didáticos e as diretrizes estaduais e nacionais no papel de formuladores de currículos à luz da pedagogia histórico-crítica, identifica (e critica) o ecletismo teórico conceitual das propostas didáticas de sociologia dos anos 2000. E essa tendência do ensino de sociologia a contemplar a “multiplicidade de teorias” não é nova. De acordo com Silvia Helena de Andrade Brito (2010), em artigo sobre os manuais de sociologia publicados entre 1935 e 1989, essa característica remonta à concepção de Fernando de Azevedo, segundo a qual um manual didático deveria apresentar com exatidão “a história de constituição de um estudo científico que tem por objeto os fatos sociais, ou seja, a história da sociologia.” (BRITO, 2010, p. 61).

As imagens classificadas na categoria arte corroboram dois aspectos centrais dos elementos visuais desses manuais: evidenciam o caráter histórico e reforçam o referencial europeu. Mas, por outro lado, distinguem-se das reproduções de fotografias de caráter

²⁶⁸ Retratos de Max Weber estão presentes nos sete livros brasileiros da amostra; Émile Durkheim só não aparece em uma das edições do livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2005); e Karl Marx é representado em todos os livros através de um retrato de rosto, com exceção do livro *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010) no qual é identificado pela capa da edição da Boitempo para o Manifesto Comunista em uma caricatura ao lado de Engels.

²⁶⁹ Os mesmos retratos dos clássicos são reproduzidos na página 124 do manual da Editora do Brasil/FGV. Eles também aparecem nas seguintes páginas dos manuais: TOMAZI et al., 2001, p. 18, 19 e 21; OLIVEIRA, 2002, p. 226, 227 e 228; COSTA, 2005, p. 97 e 111; OLIVEIRA, 2010, p. 295 e 296; COSTA, 2010, p. 9; TOMAZI, 2010, p. 241, 242 e 243.

genérico, oriundas de bancos de imagens. As pinturas são reproduzidas, em sua grande maioria, de acervos de museus, bibliotecas nacionais e institutos de arte, apresentando identificação de sua autoria.

As ilustrações classificadas na categoria arte representam 17,1% do total do conjunto analisado. Entretanto, em números absolutos, as reproduções artísticas não chegam a 1/4 do número total de fotografias: foram identificadas 262 obras de arte, contra 1.055 fotografias.

Com o intuito de analisar sociologicamente as obras reproduzidas, identifiquei os nomes dos 113 pintores presentes nos sete livros didáticos de sociologia brasileiros, relacionando-os aos seus respectivos países de nascimento e ao período da vida em que a maior parte de sua produção artística se concentrou. A lista completa de pintores encontra-se no Apêndice G, ao final desta tese, na qual é possível observar que apenas três artistas são mulheres, 15 brasileiros e 89 de outras nacionalidades.²⁷⁰

O quadro a seguir apresenta os nomes de vinte artistas que tiveram mais de uma obra reproduzida pelos manuais de sociologia brasileiros. Telas desses pintores aparecem em mais de um manual, com exceção das obras de Francisco Goya, Edward Hopper e Theodore Chassariou, que têm mais de uma obra estampada em apenas um manual cada.²⁷¹ Os artistas com maior número de obras reproduzidas são: Tarsila do Amaral, Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. Seis telas de Tarsila do Amaral aparecem em três manuais, totalizando nove referências. Rugendas tem oito pinturas reproduzidas em quatro manuais e Debret tem sete em três manuais. Quatro obras de Leonardo da Vinci aparecem em três manuais. Emiliano Di Cavalcanti, Frères de Limbourg, Hyacinthe Rigaud, Rembrandt Van Rijn e Santi de Tito aparecem com três obras cada. Os demais artistas do quadro abaixo têm duas pinturas reproduzidas nas páginas dos livros didáticos de sociologia. Nota-se que há na lista apenas uma mulher e dois artistas brasileiros (Tarsila e Di Cavalcanti). A grande maioria é de pintores europeus que viveram entre os séculos XIV e XIX.

Quadro 24: Lista dos vinte pintores mais reproduzidos nos livros didáticos brasileiros de sociologia, por país de nascimento e em ordem crescente do século de produção das principais obras

PINTOR	SÉCULO	NACIONALIDADE
1. Frères de Limbourg	XIV-XV	Holanda

²⁷⁰ Nove artistas não tiveram sua nacionalidade identificada.

²⁷¹ Três quadros de Goya são reproduzidos no manual de 2010 da Ed. Moderna; duas pinturas de Hopper no livro da Ática, de 2010; e duas de Chassariou pela publicação da Editora do Brasil, de 2010.

2. Leonadro Da Vinci	XV-XVI	Itália
3. Hyeronimus Bosch	XV-XVI	Holanda
4. Pieter Bruegel	XVI	Bélgica
5. Quentin Massys	XVI	Bélgica
6. Santi de Tito	XVI	Itália
7. Theodor de Bry	XVI	Principado de Liège
8. Adrien Van Ostade	XVII	Holanda
9. Rembrandt Van Rijn	XVII	Holanda
10. Hyacinthe Rigaud	XVII-XVIII	França
11. Francisco Goya	XIX	Espanha
12. Eugène Delacroix	XIX	França
13. Gustave Doré	XIX	França
14. Jean-Baptiste Debret	XIX	França
15. Johann Moritz Rugendas	XIX	Alemanha
16. Theodore Chassarieu	XIX	França / República Dominicana
17. Edward Hopper	XX	Estados Unidos
18. Emiliano Di Cavalcanti	XX	Brasil
19. Juan O'Gorman	XX	México
20. Tarsila do Amaral	XX	Brasil

Fonte: Elaboração própria.

Escolhi analisar como e em que contexto estão inseridas as telas da pintora com maior número de obras reproduzidas nos manuais de sociologia, que, curiosamente, é uma das poucas mulheres e também de nacionalidade não europeia – duas exceções no universo de 113 artistas mobilizados.

Operários, La Gare, A Negra, Estação de Ferro Central do Brasil, A família e Abaporu – pinturas de Tarsila do Amaral produzidas das décadas de 1920 e 1930 – estão impressas, principalmente, nas seções de exercícios, atividades, leitura visual ou “questões do Enem e do vestibular” dos livros didáticos de sociologia publicados em 2010, com exceção do manual de Pêrsio Santos de Oliveira (2010), que não utiliza nenhuma obra dessa artista. *Operários* aparece três vezes (duas no mesmo manual) e sempre reproduzida na seção de atividades ao final do capítulo, onde, numa delas, se indica que o quadro de 1933 figurou como questão do vestibular da Universidade Estadual de Londrina, Paraná (UEL-PR). Cada um dos exercícios solicita que a tela seja “lida” sob uma perspectiva distinta, ora do ponto de vista do multiculturalismo (as diferentes etnias constitutivas da classe operária paulista), ora relacionando-o com o conceito de mudança social (industrialização e urbanização do Brasil

nos anos 1930).²⁷² *Operários* também foi utilizada num exercício de “assimilação de conceitos”, demandando uma interpretação da imagem “a partir da explicação que Durkheim construiu para a relação entre indivíduo e sociedade” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 29).

A *Negra* figurou como questão de múltipla escolha do vestibular da UFPel-RS, inserida ao final do capítulo sobre multiculturalismo (COSTA, 2010, p. 261), exigindo a confrontação da tela de 1923 com outros três excertos: um poema de Oswald de Andrade, um ponto de umbanda e um cântico de capoeira. Entretanto, as alternativas de resposta exigem que o aluno confronte, associe e diferencie os “textos” e a pintura em comparação com outros clássicos da literatura brasileira, a saber: Tomás Antônio Gonzaga (*Marília de Dirceu*), Manuel Bandeira, Machado de Assis (conto “Um esqueleto”) e Castro Alves (poema “O navio negreiro”). Além dessa pulverização de referências artísticas, nem a questão nem o texto do capítulo apresentam ou discutem aspectos do movimento modernista brasileiro, do qual Tarsila do Amaral foi uma das fundadoras. Há apenas uma menção ao nome de Mário de Andrade como um dos “estudiosos da cultura brasileira (...) sensíveis a esse caráter híbrido de nossa produção simbólica” (COSTA, 2010, p. 251). Esse trecho está no tópico sobre o sincretismo, no interior do capítulo – já citado – intitulado multiculturalismo. Assim, não há um tratamento singular da tela de Tarsila, cuja legenda a identifica como uma “obra representativa” da Semana de Arte Moderna de 1922, inserindo-a como mais uma produção da arte brasileira dentre as demais acionadas pela questão, mas sem propiciar uma leitura específica ou sociológica sobre a artista ou o modernismo brasileiro.

Duas questões discursivas utilizam obras de Tarsila como elementos motivadores da reflexão sobre o modernismo brasileiro e os símbolos da modernidade brasileira. Trata-se das telas *La Gare* e *Estação de Ferro Central do Brasil*, a primeira como questão do vestibular da UFF-RJ (COSTA, 2010, p.108) e a segunda como exercício elaborado para a seção Testando seus conhecimentos do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 141). Mais duas pinturas de Tarsila aparecem no exemplar da editora do Brasil – *Abaporu* e *A Família*, ambas na parte III, intitulada A sociologia vem ao Brasil. Apesar da importância de *Abaporu* para a arte brasileira, sua reprodução não é problematizada pela autoria, nem mesmo são mencionados os nomes do quadro e da autora que o produziu. *Abaporu* aparece grafitado num muro da cidade de São Paulo, ilustrando a abertura da Parte III, uma página dupla em que o título e o sumário dos nove capítulos que a compõem são

²⁷² Respectivamente, p. 259 e p. 94 do livro didático de Cristina Costa (2010).

listados. A imagem de abertura da unidade reproduz uma fotografia de uma passagem subterrânea no centro paulista em que se destaca “um painel de grafite com reproduções de quadros de pintores brasileiros” – conforme está escrito na legenda, que não fornece maiores informações (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 130-131).

Antes de começar o primeiro capítulo dessa parte III (Capítulo 12 – Brasil, mostra a tua cara!), a autoria dedicou duas páginas para convidar o leitor a mergulhar na complexa tarefa de compreender o Brasil. A proposta nesse trecho consiste em exercitar a “imaginação sociológica” através de um excerto do livro *Rio das flores*, de Miguel de Souza Tavares. Portanto, a literatura é acionada para demonstrar a multiplicidade de elementos que constituem a nação brasileira. Essas duas páginas são ilustradas por três pinturas da primeira metade do século XX, produzidas por artistas brasileiros: *Batuque*, de Emiliano Di Cavalcanti; *Mestiço*, de Candido Portinari; e *A Família*, de Tarsila. As telas não são exploradas pela autoria com o mesmo cuidado que recebe o texto do português Miguel de Souza Tavares, cujo trecho é reproduzido, comentado e interpretado. A única menção “a um quadro”, sem maiores detalhes, está na seguinte passagem: “O escritor usa as palavras e imagens (ver quadro anterior) para traduzir a sensação do protagonista de seu romance em contato com o Brasil” (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 132). O trecho está logo abaixo de um *box* que destaca numa cor diferente do fundo da página um excerto do romance, que descreve as primeiras impressões de um português ao chegar ao Brasil, na década de 1930. O trecho é precedido da pintura *Batuque*, na qual Di Cavalcanti retrata homens e mulheres de cores distintas (negros e pardos) dançando e tocando instrumentos num chão de pedra que lembra as ruas de paralelepípedos dos bairros residenciais das cidades brasileiras. A autoria insinua uma relação entre texto e imagem, mas não desenvolve nenhum dos elementos que acabo de descrever, presentes na pintura.

O “apêndice” do livro *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010) é dedicado à história da sociologia e suas primeiras quatro páginas são ilustradas pela tela *A liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix, pelo quadro *La Gare* de Tarsila, e por um desenho anônimo do século XVI que retrata a rainha da Inglaterra desfilando numa carruagem. A imagem anônima e a pintura de Tarsila são seguidas da seguinte legenda:

No alto, em representação do século XVI (autor desconhecido), a rainha da Inglaterra Elizabeth I desfila em carruagem. Acima, paisagem industrial retratada por Tarsila do Amaral no quadro *La Gare*, de 1925. No reinado de Elizabeth (1558-1603), o grande impulso dado ao comércio marítimo favoreceu a acumulação de capital e o fortalecimento da burguesia. Começavam assim a ser criadas algumas das condições que desencadeariam

o processo conhecido como Revolução Industrial, iniciado na Inglaterra, no século XVIII, e depois estendido ao mundo (TOMAZI, 2010, p. 235).

As três reproduções condizem com o objetivo da autoria de ilustrar o contexto histórico do surgimento da sociologia como “ciência da sociedade”, pois destacam alguns dos eventos históricos citados no texto didático: a expansão marítima, o comércio ultramarino, o crescimento da burguesia, a passagem do feudalismo para o capitalismo, a Revolução Industrial e as revoluções burguesas do século XVIII, com destaque para a americana e a francesa. Tarsila do Amaral representou em sua pintura uma estação de trem, os vagões de uma composição, uma chaminé e uma fábrica, objetos associados pelo livro didático a uma “paisagem industrial”, sem, contudo, diferenciar o processo de industrialização brasileira dos anos 1920-1930, retratados pela artista, da Revolução Industrial Inglesa da virada para o século XIX.

Analisando a lista de vinte pintores mais reproduzidos nos manuais brasileiros de sociologia (cf. Quadro 24), é relevante destacar que a maioria dos artistas (dez) produziu suas obras entre os séculos XIV e XVIII, seis no século XIX e quatro no século XX. Dezesesseis artistas são europeus, dois brasileiros, um mexicano e um dos Estados Unidos da América. Ou seja, há predominância de artistas europeus e grande incidência de obras produzidas antes do século XIX. Chama a atenção, porque muitas obras se referem a períodos históricos anteriores ao próprio surgimento da sociologia. Essa análise dos vinte artistas com obras de arte reproduzidas mais de uma vez coincide com a análise da lista completa de pintores. Dentre os 113 artistas cujas obras estão nas páginas dos livros de sociologia, apenas 22 não eram europeus (Argélia, Brasil, Canadá, EUA e México), contra 93 europeus. Artistas que viveram entre o século IV a.C. e o século XVIII foram no total 44, a mesma quantidade de pintores que viveram no século XIX. Dezenove artistas são do século XX e três pintores continuam produzindo obras de arte no século XXI.

Duas telas de Edward Hopper²⁷³ foram reproduzidas no manual *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2010, p. 87), inseridas no capítulo dedicado a Organização social e cidadania. A primeira pintura, estampada na parte superior da página, é *Eleven A.M.*, de 1926, que ilustra o *box* com um excerto de texto chamado “Solidão como opção”, de autoria de Cristina Porto (1996). Após realizar a leitura completa do capítulo e das respectivas legendas

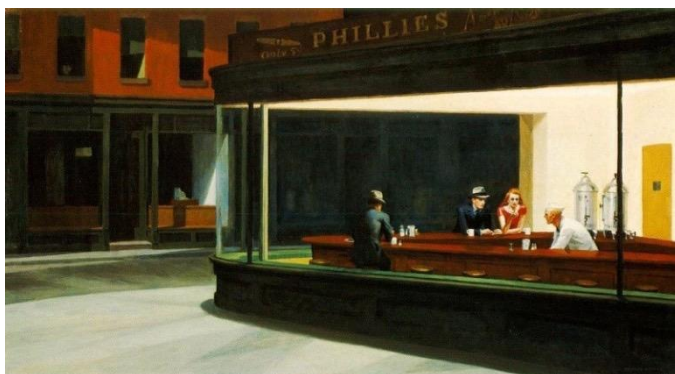
²⁷³ Edward Hopper (1882-1967) foi um pintor e ilustrador norte-americano cujas obras retrataram a vida moderna americana, ficando marcadas por um mergulho na subjetividade humana, pela sensação do isolamento e pelo tom psicológico.

dos quadros, depreende-se que a autoria utilizou as obras desse pintor para “ilustrar” a *solidão* e a *frieza* das grandes cidades, sentimentos e sensações consideradas como “fenômenos urbanos” (OLIVEIRA, 2010, p. 86-87).

Figura 10:
Reprodução de *Eleven A.M.*,
de Edward Hopper (1926)



Figura 11:
Reprodução da tela *Nighthawks*,
de Edward Hopper (1942)



Fonte: OLIVEIRA, 2010, p.87.²⁷⁴
Acervos do Hirshbom Museum, Washington e The Art Institut of Chicago, respectivamente.

Essa discussão é inserida logo após apresentar a diferença entre os conceitos de comunidade e sociedade, baseando-se nas definições de Ferdinand Tönnies. Ao falar da “sociedade moderna”, o tema da solidão é explicado por fatores demográficos e econômicos, com o auxílio de informações estatísticas que mostram o aumento do número de pessoas solteiras nas capitais, em oposição ao campo.²⁷⁵ Ainda é feita uma relação entre aumento da escolaridade, sucesso profissional e autoisolamento. O trabalho de Hopper só é mencionado nas legendas subsequentes a cada reprodução, não havendo nenhuma referência a ele no texto que compõe o capítulo.

²⁷⁴ A figura 10 é identificada na legenda do manual com o título *Onze da manhã*. O manual não menciona o título da outra tela (figura 11), cuja referência foi encontrada na internet (Fonte: <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/111628>, acesso em 20 de janeiro de 2017), e pode ser traduzida por *Falcões da noite* ou *Gaviões da noite*.

²⁷⁵ “No Brasil, cerca de quatro milhões de pessoas vivem sozinhas em seus domicílios. Trata-se de uma tendência mundial. Nos Estados Unidos existem aproximadamente 26 milhões de adultos que moram sozinhos por opção. Na Alemanha são cerca de 13 milhões – estima-se que eles serão 25% da população do país em dez anos. Na França, o percentual de lares em que vive uma só pessoa aumentou 21,4% em oito anos, enquanto na Inglaterra esse aumento foi de 37,5% em dez anos” (OLIVEIRA, 2010, p. 86). Observação: não há referência às fontes dos dados mencionados.

Imediatamente abaixo da reprodução da obra *Eleven A.M.* (Figura 10) encontra-se a legenda: “Onze da manhã, tela do pintor estadunidense Edward Hopper (1882-1967). Poucos artistas retrataram tão bem quanto ele a solidão nas grandes cidades dos Estados Unidos.” (OLIVEIRA, 2010, p.87). Já a legenda da reprodução de *Nighthawks* (Figura 11) é: “A incomunicabilidade e a frieza das relações entre as pessoas são algumas das características das grandes cidades na sociedade industrial, representadas nessa tela de Edward Hopper (1942).” (OLIVEIRA, 2010, p.87).

Os trechos citados acima evidenciam algumas das características marcantes dos manuais escolares da atualidade: os nomes próprios (sejam de autores das ciências sociais ou não) vêm sempre acompanhados de substantivos e adjetivos que *qualificam* e *informam*, indicando, por exemplo, a profissão, local de nascimento, as datas de nascimento e morte, e/ou o período de produção da obra. Tal recurso é utilizado com o intuito de apresentar informações sempre *contextualizadas* para o leitor, buscando atender, portanto, supostas exigências didático-pedagógicas atribuídas a esse público-leitor específico. Essa característica foi evidenciada por Simone Meucci (2014) em artigo intitulado Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia, no qual identificou três “técnicas” recorrentes nos livros do gênero didático, as quais denominou: *topicalismo*, *nominalismo* e *contextualismo* (MEUCCI, 2014, p. 215-216). Segundo a autora, essas técnicas não se restringem aos didáticos de sociologia, sendo o *topicalismo* referente à criação de tópicos, subtítulos, boxes, seções e outras estratégias de separar e delimitar o texto didático em áreas que se repetem em cada capítulo, configurando a estrutura organizativa do livro. O *nominalismo* é a técnica de nomear fenômenos e autores. E o *contextualismo* revela-se de duas formas: aquele que busca contextualizar teorias aproximando-as da realidade social e aquele que apresenta o contexto histórico dos fenômenos sociais.

O livro *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2002) foge aos padrões do conjunto de livros brasileiros analisados, pois, além de possuir a menor quantidade de ilustrações em suas páginas (55 no total), tem o menor número de reproduções visuais categorizadas como arte. Apenas três imagens em todo o livro referem-se à categoria arte: uma escultura e duas pinturas, todas sem autoria identificada. A legenda e o texto que acompanham a reprodução da escultura em mármore branco fazem referência à mitologia grega como uma das primeiras tentativas de compreensão da realidade social, porém não fica explícito se a figura esculpida é a representação de Zeus, como sugerido na legenda (OLIVEIRA, 2002, p.11). As outras duas imagens são os retratos pintados de Jean-Jacques Rousseau e Augusto Comte (OLIVEIRA, 2002, p. 225 e 226). Portanto, a edição de 2002 da editora Ática, ao contrário das demais, não

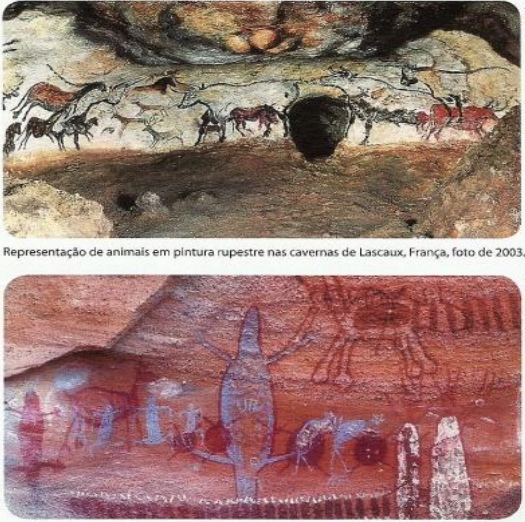
apresenta nenhuma pintura ou gravura cuja autoria é atribuída a um pintor ou artista plástico, como acontece nos demais exemplares do conjunto brasileiro.

Por fim, concluindo esse tópico sobre as fotografias e as obras de arte – os recursos visuais mais recorrentes nos manuais de sociologia –, quero destacar a presença de reproduções de pinturas rupestres e de objetos ou artefatos da pré-história da humanidade. Foram identificadas cinco ocorrências desse tipo pictórico cuja produção é atribuída aos humanos que viveram há mais de 17 mil anos.

Figura 12: Exemplo de reprodução de pinturas rupestres em um livro didático brasileiro de sociologia

Leitura visual

12. Observe as imagens e responda as questões.



Representação de animais em pintura rupestre nas cavernas de Lascaux, França, foto de 2003.

Manifestação de arte rupestre no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, foto de 2000.

a) De que forma a pintura rupestre comprova o aparecimento da cultura nos tempos remotos da evolução humana?

b) De que modo as pinturas do sítio arqueológico localizado no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, mostram que a tentativa de expressão do homem por meio da linguagem pictórica é universal?

169

Fonte: COSTA, 2010, p. 169.

Três desses registros referem-se às pinturas existentes na caverna francesa de Lascaux; outro ao sítio arqueológico *Talhada do Gavião*, em Carnaúba dos Dantas, no estado brasileiro Rio Grande do Norte; e o quinto está inscrito no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. A maioria (4) das reproduções de pinturas rupestres está inserida nos capítulos sobre cultura (COSTA, 2010, p. 165 e 169; e OLIVEIRA, 2010, p. 192) e uma imagem da caverna de Lascaux está na unidade sobre identidade em um tópico dedicado a narratividade, mitos e histórias (COSTA, 2010, p.293).

As legendas que as acompanham destacam a capacidade humana de expressar sentimentos e emoções por meio da arte, construir narrativas e registrar acontecimentos. A Figura 12 é uma fotografia de uma página da seção de atividades do manual *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010, p. 169), a qual solicita a “leitura visual” de duas imagens – pinturas rupestres no Brasil e na França – a partir de duas perguntas:

- a) De que forma a pintura rupestre comprova o aparecimento da cultura nos tempos remotos da evolução humana?
- b) De que modo as pinturas do sítio arqueológico localizado no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, mostram que a tentativa de expressão do homem por meio da linguagem pictórica é universal? (COSTA, 2010, p. 169).

Nota-se que esse exercício propõe a comparação de duas realidades que, apesar de estarem distantes no tempo e no espaço, possuem em comum o fato de serem obras humanas transmissoras de símbolos e representativas de uma linguagem particular que caracteriza uma cultura e nos diferencia dos demais animais.

5.2.2 As categorias menos frequentes nos livros brasileiros: charges e dados quantitativos

As categorias charge, dados quantitativos, esquemas explicativos, mapas e marcas são as menos frequentes no conjunto de livros brasileiros analisados, representando, respectivamente, 5,2%, 4,3%, 2,8%, 1,3% e 0,5% (cf. Tabela 1). Juntas, essas categorias somam 14,1%, menos, portanto, do que a categoria arte (17,1%), segundo recurso mais utilizado no conjunto de livros brasileiros. No entanto, algumas diferenças entre as edições e as editoras são notáveis e merecem ser destacadas.

A categoria charge agrupou as histórias em quadrinhos, tiras, caricaturas, personagens de desenho animado e as charges propriamente ditas. Chama a atenção a baixa incidência desse elemento visual (80 ilustrações) no conjunto de livros. Entretanto, duas exceções merecem ser destacadas: são os casos dos livros *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010) e *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010) com, respectivamente, 13,8% e 9,9% de suas ilustrações classificadas na categoria

charge. A edição de 2010 do livro didático da Moderna apresenta 16 ilustrações classificadas como charge, porém, no universo de 499 imagens que o livro possui, as charges representam apenas 3,2%. A Tabela 4 abaixo discrimina os números absolutos e os percentuais da categoria charge por editora e ano de edição, contrastando com o total de ilustrações de cada volume. Com essa tabela é possível visualizar uma mudança no tempo: as edições de 2001, 2002 e 2005 praticamente não incluíram esse elemento visual em suas obras, ficando explícito que a inserção desse tipo de imagem só ocorre nas publicações a partir de 2010.

Tabela 4: Quantidade de ilustrações classificadas na categoria charge, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, Brasil 2001 a 2010

Ano/ Editora	Total de ilustrações	Charges	
		Números absolutos	Percentuais
2001 Atual	138	2	1,4
2002 Ática	55	0	0,0
2005 Moderna	149	1	0,7
2010 Ática	202	4	2,0
2010 Ed. do Brasil/FGV	218	30	13,8
2010 Moderna	499	16	3,2
2010 Saraiva	272	27	9,9
Total	1.533	80	5,2

Fonte: Elaboração própria.

No total, os sete livros reproduzem desenhos de 32 cartunistas e, diferentemente do universo de pintores, mais de dois terços deles são brasileiros (23). Quinze cartunistas possuem mais de uma obra reproduzida: Angeli, Quino, Angelo Agostini, Laerte, Adão Iturrusgarai, Bob Thaves, Henfil, Jean Galvão, Storni, Dik Browne, Fábio Ventura, Jal, Théo, Wiley Miller e Ziraldo.²⁷⁶ Angeli é o artista com o maior número de reproduções, doze em três livros, inseridas na maioria das vezes nas seções de atividades e exercícios ao final dos

²⁷⁶ A lista completa de cartunistas encontra-se no Apêndice I, indicando nacionalidade e ano de produção das obras. Sete charges não têm autoria identificada.

capítulos ou unidades.²⁷⁷ A personagem Mafalda, de autoria do artista argentino Quino, aparece sete vezes em três manuais diferentes, também na seção de atividades e exercícios, nas quais algumas questões de vestibulares e do Enem são reproduzidas.²⁷⁸ Angelo Agostini e Laerte possuem quatro obras reproduzidas cada. Agostini está em dois manuais *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2010) e *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010) e as quatro obras da Laerte estão todas no último livro citado (TOMAZI, 2010, p. 8, 112, 131 e 198).

Ao contrário das reproduções de pinturas e obras de arte, as charges e caricaturas são majoritariamente obras produzidas nos séculos XX e XXI, por artistas que ainda estão vivos. Dentre os chargistas mais usados nos livros, apenas Angelo Agostini viveu e produziu no século XIX, destacando eventos políticos brasileiros do Segundo Reinado e da transição para o regime republicano. Apesar de ter nascido na Itália, viveu no Brasil até sua morte, participando da fundação da *Revista Ilustrada* e publicando na revista *O Malho*.²⁷⁹

Angeli e Laerte são artistas paulistas, nascidos na década de 1950, cuja produção é marcada pelo tom ácido e crítico, com histórias lisérgicas e questionadoras do senso comum. Junto com o artista paulista Glauco (também presente com um desenho), criaram o projeto *Los tres amigos*, um trio de personagens fictícios que gerou tiras e revistas em quadrinhos.

A maioria dos cartunistas são homens (apenas duas mulheres têm suas charges reproduzidas: a transexual Laerte e a argentina Maitena). A nacionalidade predominante é a brasileira, mas também estão presentes dois israelenses, Ari Folman e David Polonsky, autores da história em quadrinhos *Valsa com Bashir* sobre a guerra no Líbano (OLIVEIRA, 2010, p.65); três norte-americanos, Bob Thaves, autor das tiras de *Frank&Ernest*,²⁸⁰ Dik Browe, autor do personagem Hagar, o terrível e Wiley Miller;²⁸¹ dois argentinos, Quino e Maitena (COSTA, 2005, p.178); e um britânico, George Cruikshank, com um charge ironizando as mobilizações precursoras da luta pelo sufrágio universal (TOMAZI, 2010, p.

²⁷⁷ As únicas exceções são três charges de Angeli inseridas na capa da unidade 6 – Cultura e Ideologia, e no corpo do texto dos capítulos 12 e 19, respectivamente, Poder, política e Estado no Brasil e Mesclando cultura e ideologia, do livro *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2010, p. 122, 170 e 183).

²⁷⁸ A única exceção é a Mafalda que ilustra o box “Os direitos da criança”, no capítulo 5: Organização social e cidadania, do livro *Introdução à sociologia* (OLIVEIRA, 2010, p.91).

²⁷⁹ Ver coletânea organizada por Isabel Lustosa (2014): *Agostini: obra, paixão e arte do italiano que desenhou o Brasil (1843-1910)*.

²⁸⁰ Bob Thaves tem suas tiras inseridas em três momentos: duas na seção De olho no Enem do livro *Tempos modernos...* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 32 e 70) e uma na seção de Questões de vestibular e do Enem, do livro *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* (COSTA, 2010, p. 317).

²⁸¹ Ambos aparecem duas vezes cada na seção de exercícios do Enem ou na seção Testando seus conhecimentos do livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 107 e 129; 43 e 27, respectivamente).

107), na qual as pessoas são retratadas como bois, aludindo a uma multidão sem voz que só concorda com mugidos.

As caricaturas e charges são frequentemente acionadas para os temas políticos e figuram, principalmente, nas seções de exercícios e de atividades ou leituras complementares ao conteúdo dos capítulos. A maior utilização desse tipo de ilustração pelos livros publicados em 2010, em comparação aos do início dos anos 2000,²⁸² revela uma mudança significativa, embora ainda tímida (naquele momento), do processo de recontextualização da sociologia como disciplina escolar. A perspectiva de mobilizar a imaginação sociológica dos alunos e provocar o estranhamento de situações tidas como “naturais” é bem empregada através da sátira e da ironia dos cartunistas. Além disso, o edital do PNLD 2012 também recomendava que os livros propiciassem o exercício da análise sociológica de suportes artísticos variados, tais como, charges, músicas e filmes.²⁸³

Como **dados quantitativos** foram consideradas todas as representações gráficas de estatísticas e também na forma de tabelas, quadros e demais representações numéricas. Observa-se que esse recurso é pouco utilizado, configurando apenas 4,3% do total de ilustrações (66 inserções) dos livros brasileiros. Como a categoria charge, os dados quantitativos também são predominantemente brasileiros, ou seja, de fontes de institutos produtores de estatísticas no Brasil e representando numericamente dados da realidade nacional.

Nota-se na leitura da Tabela 5 abaixo que o manual que mais utilizou esse recurso foi o *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010) e a maioria das representações estatísticas (16) foi inserida na seção de exercícios De olho no Enem. No conjunto de livros analisados, são utilizados gráficos de área, barra, coluna, linha e pizza, assim como quadros, tabelas e pirâmides representando visualmente dados sobre a indústria de massa; a questão do trabalho e as desigualdades sociais no Brasil; cultura e indústria cultural; estratificação, mobilidade social e diversas ordens de desigualdades; identidade religiosa e hábitos de consumo dos brasileiros; pobreza, desenvolvimento, exclusão, subdesenvolvimento; e violência, crime e justiça no Brasil.

²⁸² Das 80 charges encontradas no conjunto de livros brasileiros analisados, 73 estavam inseridas nas edições de 2010.

²⁸³ “Critérios eliminatórios específicos para a componente curricular Sociologia: Será observado se a obra: (...) apresenta e propõe a análise sociológica de formas de expressão que compõem a vida cultural contemporânea (como **charges**, excertos de livros, imagens, conteúdos da internet, matérias publicitárias, letras de músicas, filmes, etc.)” (BRASIL, 2009, p.31 – grifo meu).

Tabela 5: Quantidade de ilustrações classificadas na categoria Dados quantitativos, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, Brasil 2001 a 2010

Ano/ Editora	Total ilustrações	Dados Quantitativos	
		Nº absolutos	Percentuais
2001 Atual	138	8	5,8
2002 Ática	55	6	10,9
2005 Moderna	149	9	6,0
2010 Ática	202	8	4,0
2010 Ed. do Brasil/FGV	218	23	10,6
2010 Moderna	499	6	1,2
2010 Saraiva	272	6	2,2
Total	1533	66	4,3

Fonte: Elaboração própria.

Os livros de sociologia utilizaram 23 fontes de dados quantitativos²⁸⁴ (para a lista completa, ver Apêndice K), sendo que a maioria só é citada uma única vez em um dos sete livros analisados. O quadro abaixo lista as dez fontes que foram usadas mais de uma vez no conjunto de livros brasileiros.

Quadro 25: Lista de fontes dos Dados quantitativos com mais de uma citação nos livros didáticos brasileiros

FONTE	FREQ.
IBGE ²⁸⁵	17
MEC	8
ENEM	5
BANCO MUNDIAL	5
DATA FOLHA	3
ONU e ONU/PNUD	3
CEPAL	2
DIEESE	2

²⁸⁴ Além dos dez citados no quadro 25, as demais fontes, citadas apenas uma vez, são: *Almanaque Abril*, Editora Ática, Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, BID, Fundação SEADE, USP, IPEA, NTU (Pesquisa de Mobilidade da População Urbana), *Quid* (Robert Laffont/anuário francês), *Relatório EPCOM* (Anuário Mídia Dados e Empresas), revista *Relações Humanas*, U.S. Department of Labor, Unicef. Três fontes não foram identificadas.

²⁸⁵ IBGE Censos Demográficos, IBGE/PNAD, IBGE: Anuários Estatísticos do Brasil, IBGE PIBM (Pesquisa de Informações Básicas Municipais).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, foi a principal fonte de referência de dados quantitativos dos livros didáticos de sociologia, com 17 gráficos ou tabelas, incluindo suas diferentes produções, tais como: censos da população brasileira, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), Anuários Estatísticos do Brasil e Pesquisa de Informações Básicas Municipais (PIBM). A segunda fonte mais recorrente foi o Ministério da Educação (MEC), seguido de gráficos e tabelas formulados em questões do Enem e de dados do Banco Mundial.

A pouca presença desses recursos revela não apenas um aspecto da recontextualização pedagógica da disciplina escolar sociologia no Brasil, mas também salienta dois outros aspectos mais gerais: a pouca produção de dados quantitativos acerca da realidade nacional em órgãos públicos do país e o diálogo tímido entre as ciências sociais brasileiras e as pesquisas quantitativas. Como mostrarei a seguir, a análise dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais destacou a forte relação entre os estudos demográficos e sociológicos na França e a alta produção de dados quantitativos em diversos setores da administração pública estatal.

5.3 As ilustrações nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais (CES)²⁸⁶

Tanto no Brasil quanto na França observou-se a existência de uma divisão do trabalho editorial na composição de um livro didático. De acordo com os entrevistados envolvidos com a elaboração de manuais de ciências econômicas e sociais, existe nas empresas francesas dedicadas ao setor didático uma organização do trabalho editorial especializada na divisão de tarefas, de modo a combinar o trabalho do coordenador da coleção, dos autores (professores de CES em sua maioria) e da equipe técnica.

²⁸⁶ Como todos os manuais de CES analisados têm o mesmo título, que consiste simplesmente no nome da disciplina e do nível de ensino (*Sciences économiques et sociales – 2^{de}*), estou me referindo a eles pela editora, ano de edição e sobrenomes dos coordenadores ou diretores das obras.

Como já mencionado (cf. Capítulo 4), a elaboração de um manual de CES é coordenada por um editor, que fica responsável pela composição da equipe e pela definição da estrutura do capítulo (quantidade de dossiês, número de documentos por dossiê, número de páginas por documento, etc.). Os autores são convidados a “completar” esse modelo para um ou dois capítulos, seguindo o programa ministerial, selecionando os documentos textuais e visuais e elaborando as questões e exercícios que os acompanham. Os capítulos são entregues ao editor, que aciona a equipe de diagramação da empresa, a qual conta com maquetistas, ilustradores, pesquisadores de iconografia, *designers*, elaboradores de gráficos, infográficos e outros elementos da editoração.

Em depoimento gravado, Christophe Rodrigues, autor de manual pela editora Magnard e professor de CES das classes preparatórias do liceu militar de Aix-en-Provence, revelou alguns detalhes do processo de seleção de ilustrações para a composição de um manual, descrevendo a relação entre autor, editor e profissionais da programação visual nesse sistema de uma divisão do trabalho editorial:

[Minha pergunta: Mas quem escolhe as imagens?] Eu faço solicitações aos editores e eles me dizem se lhes convém ou não. Na verdade, ocasionalmente, discute-se acerca da seleção de documentos sobre os quais existem direitos e nós tentamos encontrar outro que seja menos complicado para ser inserido, é isso.

[Pergunta: E existe uma pessoa responsável?] Sim, na editora Magnard tem uma pessoa especificamente designada para tal tarefa, com a qual eu mantive contato, por exemplo, quando precisei de gráficos e tabelas. Eu lhes dei os dados estatísticos brutos e foi essa pessoa que os reconstruiu sob minha solicitação e especificação. (...) Ou, por exemplo, quando a gente precisa de uma publicidade, a gente propõe e diz: “Aqui seria bom inserir uma propaganda de brinquedo” e o editor vai pesquisar e nos diz: “E se inserirmos uma propaganda da Barbie? Isso lhe convém? Sim? Muito bem” É isso (Depoimento de Christophe Rodrigues no dia 18 de abril de 2014. Tradução minha).

Segundo Rodrigues, os autores são os responsáveis pelo conteúdo pedagógico e a equipe editorial só interfere a respeito de aspectos técnicos, indicando sugestões para melhorar a execução do projeto visual do livro e das ilustrações inseridas em cada capítulo. Essa definição da divisão do trabalho editorial é confirmada por Claude-Danièle Échaudemaison, responsável pelas coleções de ciências econômicas e sociais da editora Nathan há cerca de 40 anos. Ao expor minuciosamente o seu método de trabalho como editora, Échaudemaison destaca o papel de coordenação das etapas dos diferentes agentes envolvidos com a produção de um manual. Nessa narrativa, a posição do(a) editor(a) é de

intermediação entre os autores e os diversos técnicos mobilizados até a impressão final do livro didático. Em seu depoimento, Échaudemaison lista os diversos profissionais com os quais se relaciona nesse processo após o recebimento dos manuscritos dos autores de cada capítulo:

... é nesse momento que eu intervenho, enfim, que meu trabalho intervém, pois consiste em coordenar o projeto, por um lado com os autores que produzem os manuscritos, por outro, com os cartógrafos, quando existem mapas a serem feitos, e com a equipe da iconografia, da ilustração, dos esquemas e, por fim, o maquetista que monta a obra. Eis o meu trabalho (Depoimento de Claude-Danièle Échaudemaison, concedido no dia 6 de maio de 2014. Tradução minha).

Nos manuais franceses de CES analisados, os dados quantitativos e as fotografias são os recursos predominantes, sendo que há um aumento da frequência desse último tipo ao longo do período delimitado. No início da década de 2000, os dados quantitativos eram os recursos predominantes (48,6%) e, no final da década, as fotografias ganharam importância e passaram a representar 36% das ilustrações do conjunto analisado, equilibrando-se com a presença de dados quantitativos (35,2%). As imagens e dados nos manuais de CES são majoritariamente representações da sociedade francesa (57,5%) e do século XXI, ou seja, contemporâneas do ano de publicação dos livros escolares.²⁸⁷

Chama a atenção a pouca representatividade de outros países que não a França: apenas 5,2% do total de ilustrações retratavam outros 32 países.²⁸⁸ Destaque para o grande número (37,3%) de imagens sem identificação de origem ou país representado. As únicas menções ao Brasil nos manuais de CES foram através de duas fotografias e um mapa. No manual da Nathan, edição 2010, um mapa destaca a cidade de São Jorge do Oiapoque, na Guiana Francesa, e as fronteiras desse país com o Brasil e o Suriname, em um documento intitulado “Os caçadores de ouro poluidores” (ECHAUDEMAISON et al., 2010, p.87). O mapa está ao lado de um texto extraído do jornal *Libération* (10 de abril de 2010) que narra a vida de um garimpeiro brasileiro que migrou para a Guiana para trabalhar. Os jornalistas enfatizam que o

²⁸⁷ Como já foi mencionado, metade das ilustrações (50,5%) não tinha identificação de data e as que possuíam eram principalmente do século XXI ou do século XX.

²⁸⁸ Alemanha, Alemanha (Santo Império Romano Germânico), Bélgica, Brasil, Burkina, Canadá, China, Coreia, Dinamarca, Egito, Equador, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Guatemala, Guiana, Haiti, Holanda, Índia, Inglaterra, Islândia, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia, Republica Tcheca, Rússia, Sudão, Suécia, Suriname, Tailândia e Tibet. Além de menções a quatro regiões: Europa, União Europeia, Zona do Euro e Mundo.

problema da atividade de extração de ouro nos rios dessa região é a utilização do mercúrio, elemento químico altamente poluente e causador de doenças em homens e animais. Texto e mapa estão inseridos no capítulo A poluição: como remediar nos limites do mercado? – tema inserido na última mudança curricular da disciplina ciências econômicas e sociais (programa de 2010 – ver Capítulo 3). Esse manual aborda também o aquecimento global, a questão da durabilidade das reservas naturais frente às pressões mercadológicas, o mercado europeu de créditos de carbono, os cálculos das pegadas ecológicas e o papel dos Estados na luta contra a poluição.

No manual da Hatier, edição de 2010, as fotografias de duas modelos brasileiras – Gisele Bündchen e Adriana Lima – integram a lista de modelos mais bem pagos do mundo (cinco mulheres e cinco homens), de acordo com a seleção Forbes de 2008 (ANSELM et al., 2010, p.76). As fotografias dos dez modelos mais bem pagos abrem o capítulo intitulado Como se formam os preços nos mercados?, e as perguntas subsequentes conduzem a reflexão do leitor para a questão das desigualdades de salários entre homens e mulheres, formuladas da seguinte maneira:

1. Quem são, dentre os manequins acima, aqueles que você conhece? Para você quem são os mais bem pagos: os modelos femininos ou masculinos?
2. As desigualdades de remuneração se encontram em outros setores? (ANSELM et al., 2010, p.76).

O exemplo acima destaca uma característica dos manuais de CES franceses, que é a utilização dos recursos visuais como elementos *problematizadores* de uma questão-chave proposta no título do capítulo e em seus subtópicos. Nota-se que não há um texto didático descrevendo as desigualdades de gênero, por exemplo, apenas as imagens e as perguntas. Assim, as ilustrações são frequentemente *motivadoras* da reflexão do leitor por meio da comparação entre duas ou mais representações (imagéticas, gráficas ou estatísticas).

A tabela a seguir apresenta o total de ilustrações por cada manual francês de ciências econômicas e sociais, contrastando essa informação com o número de páginas de cada volume e sinalizando um corte temporal. Os manuais publicados entre 2004 e 2008 obedeciam ao programa ministerial de CES de 1999/2000 e aqueles publicados em 2010 estão em consonância com o mais recente programa de CES em vigor até os dias atuais.

Nota-se a tendência crescente na utilização de mais de uma ilustração por página durante toda a década de 2000. Na coluna da direita, encontra-se o cálculo do número de ilustrações pela quantidade de páginas dos livros separados em dois períodos: o primeiro, de

2004 a 2008; e o segundo, os livros publicados em consonância com o programa ministerial de 2010. A representação abaixo também indica que os manuais de ciências econômicas e sociais analisados possuíam pelo menos uma ilustração por página. Essa incidência aumenta do início para o fim do período analisado e a grande maioria possuía um número de ilustrações superior ao de páginas (com exceção do manual de 2004 da Hachette).

Tabela 6: Quantidade de ilustrações e de páginas do livro do aluno, por editora, ano da edição, em números absolutos, França, 2004 a 2010

Ano	Editora e coordenador de coleção	Nº páginas	Ilustrações	Média ilustrações por pág./período
2004	Hachette – Revol e Silem	254	246	
2004	Hatier – Longuet	287	419	
2004	Nathan – Échaudemaison	287	379	1,30
2008	Hachette – Jeannin e Richet	256	364	
Subtotal		1.084	1.408	
2010	Hatier – Anselm	192	318	
2010	Nathan – Échaudemaison	179	336	1,76
Subtotal		371	654	
Total		1.455	2.062	

Fonte: Elaboração própria.

Os manuais de CES organizam-se em seções intituladas Trabalhos com documentos, compostas por excertos textuais, imagens, gráficos, desenhos ou qualquer outro *documento* motivador para perguntas e questões a serem respondidas pelo aluno. Trabalhos com documentos também é o nome da metodologia de ensino – relacionada à disciplina ciências econômicas e sociais desde a sua criação no final da década de 1960 – cuja proposta principal consiste em mobilizar os alunos em atividades durante todo o curso. Essa metodologia também é chamada de pedagogia ativa e foi estabelecida em oposição ao tradicional curso magistral hegemônico nas escolas francesas em geral, e no ensino de história-geografia, em particular.²⁸⁹ A pesquisa identificou que todos os manuais de CES, independentemente da

²⁸⁹ Sobre a criação das ciências econômicas e sociais como uma disciplina nova no ensino secundário francês e sobre as especificidades dessa inovação, ver Capítulo 3 desta tese.

autoria ou da empresa que os edita, seguem esse padrão de uma estrutura de fichas de documentos e composição de dossiês mobilizando textos, imagens, dados quantitativos e demais ilustrações em torno de um tema previamente definido pelo programa curricular ministerial. Nos subtópicos a seguir descreverei e analisarei exemplos de como esses recursos são mobilizados, detalhando alguns casos dos elementos mais e menos frequentes no conjunto de livros analisados.

5.3.1 As categorias mais frequentes nos manuais franceses: dados quantitativos, fotografias e esquemas explicativos

Conforme indicado na Tabela 2, no início desse capítulo, os dados quantitativos foram o recurso visual predominante nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, acompanhados de perto pelas fotografias. Os esquemas explicativos também merecem destaque, por serem elementos marcantes da produção didática para essa disciplina escolar. Juntas, as três categorias representavam 89,8% das ilustrações no conjunto de seis manuais analisados.

Neste tópico, apresentarei uma análise das principais particularidades desses recursos mais recorrentes, que se destacam nos seguintes aspectos: a forte presença de dados quantitativos ilustrando fenômenos econômicos e sociais oriundos de mais de uma centena de fontes; a representação da sociedade francesa contemporânea; e a baixa incidência de realidades não europeias retratadas. Em linhas gerais, essas são as características comuns dos elementos visuais dos manuais de CES que destaco em minha análise.

As representações numéricas de dados quantitativos, na forma de tabelas, quadros e gráficos nos mais variados formatos (coluna, linha, pizza, curva, barra, área, dispersão e pirâmide), estão presentes em todos os capítulos de todos os livros, em praticamente todas as páginas. A princípio, nas primeiras leituras dos manuais de CES, fiquei com a impressão de que a grande utilização de dados estatísticos estaria relacionada estritamente à presença da economia na composição da disciplina escolar. Porém, com uma leitura mais aprofundada, observa-se que tais dados são também empregados na reflexão sociológica, revelando uma singularidade da sociologia francesa: o uso que ela faz de pesquisas quantitativas e a sua aproximação com os estudos demográficos. Além disso, nota-se que não só a sociologia ou a economia, mas o Estado francês tem a tradição de produzir fontes estatísticas e séries históricas de múltiplos fenômenos socioeconômicos, denotando certa valorização desses tipos

de dados para a realização de estudos, previsões e tomada de decisões no âmbito das políticas públicas e até privadas. No material analisado, foram identificadas 115 fontes diferentes para essa categoria, abarcando órgãos públicos franceses, organismos europeus e internacionais, empresas privadas, sindicatos, editoras e meios de comunicação.²⁹⁰ Nota-se que a sociedade francesa se interessa e investe na quantificação de sua vida social em suas múltiplas dimensões.

O conjunto de manuais analisados contou com 865 representações visuais de dados quantitativos, sendo mais da metade delas (52,7%) oriundas do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos, o INSEE,²⁹¹ órgão vinculado ao Ministério da Economia e das Finanças. Além deste, outros ministérios franceses também possuem seus respectivos departamentos de estatísticas, que produzem dados, relatórios, revistas e boletins com certa periodicidade e ao longo de décadas, contemplando praticamente todo o século XX. Figuraram nos manuais de CES dados oriundos dos ministérios franceses da Educação Nacional; do Trabalho, Emprego, da Formação Profissional e do Diálogo Social (através do seu departamento DARES); do Ministério da Cultura e da Comunicação; da Assistência Social e da Saúde (DREES); do Ministério da Justiça; do Ministério do Interior; dos Esportes; do Orçamento; e do Ministério da Indústria.

No Quadro 26 a seguir estão listadas as fontes citadas mais de cinco vezes nos manuais franceses e sua análise revela aspectos importantes do ensino de ciências econômicas e sociais. Além dos já citados departamentos de estatística dos ministérios franceses, destaca-se na lista a utilização da revista *Alternatives Économiques*, uma publicação mensal (impressa e *online*), cuja linha editorial opta por uma abordagem da economia em seus aspectos coletivos e sociais, priorizando temáticas como a mundialização, trabalho, emprego, aposentadorias, educação, família, Europa e meio ambiente.²⁹² Textos e dados quantitativos originalmente publicados nessa revista estão reproduzidos em todas as edições de todos os manuais de CES. Ou seja, isso indica a ampla repercussão e difusão que esse veículo informativo específico da área de economia alcança no período em questão entre os

²⁹⁰ Para a lista completa de fontes de dados quantitativos nos manuais de CES, ver Apêndice L.

²⁹¹ “O INSEE foi criado pela lei de finanças de 27 de abril de 1946. É uma direção geral do Ministério da Economia e das Finanças implantado no conjunto do território francês. Sua independência profissional é inscrita no direito: a lei de modernização da economia de 4 de agosto de 2008 criou a Autoridade da Estatística Pública, que deve garantir o respeito pelo princípio da independência profissional na concepção, produção e difusão das estatísticas públicas” Fonte : <https://www.insee.fr/fr/information/1300620>. Acesso em 20 de janeiro de 2017 – tradução minha.

²⁹² Fonte: <http://www.alternatives-economiques.fr/le-projet-dalternatives-economiques-070720168677.html>. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

professores dessa disciplina na França, influência que foi corroborada pelos depoimentos dos entrevistados.²⁹³

A criação, em 1980, da revista *Alter Éco*, como é comumente chamada, foi considerada como uma reação à política neoliberal de Margaret Thatcher, cujo *slogan* era “Não existe alternativa”. Escolher colocar no título a palavra *alternativas* anuncia a posição de seus fundadores que defendiam a existência de outras perspectivas econômicas em uma linha editorial considerada como keynesiana ou regulacionista. Os dados quantitativos extraídos dessa revista figuravam nos capítulos sobre produtividade, investimento e emprego; consumo, modos de vida e desigualdades; família e destino social; classificação socioprofissional; desemprego, população ativa e questões sobre a aposentadoria (LONGUET et al., 2004, p. 145, 245, 262, 265 e 266; ÉCHAUDÉMAISON, 2004, p. 47, 94, 142 e 209; JEANNIN; RICHET, 2008, p. 62, 63, 68, 119, 123, 155 e 182; ANSELM et al., 2010, p. 123, 125 e 134; ÉCHAUDÉMAISON, 2010, p. 17, 65 e 165).

Os manuais não só mobilizam os dados estatísticos produzidos pela *Alter Éco* como também acionam diversos excertos de textos de seus números mensais ou especiais (*hors-série*). Além disso, destaca-se a presença, nos seis manuais analisados, de textos produzidos por um dos criadores dessa revista, o economista Denis Clerc, cujo livro mais citado é *Déchiffrer l'économie*, em 18ª edição, publicada pela Éditions La Découverte em 2014. Este livro integra a Coleção Grands Repères Manuels,²⁹⁴ composta por livros de referência (dicionários, guias e manuais), e vem sendo reeditado há mais de 30 anos. Os excertos de Denis Clerc que figuram nos manuais de CES versam sobre o cálculo do PIB, o mercado de trabalho, os conceitos de produtividade, pobreza, consumo e desemprego. Também são citados artigos que Clerc publicou na revista *Alternatives Économiques* no início dos anos 2000 abordando o fenômeno da reestruturação produtiva e os pacotes de demissão voluntária; o cálculo do salário mínimo e sua relação com o poder de consumo; políticas públicas de emprego; e a relação entre crescimento econômico e diminuição do desemprego (REVOL et

²⁹³ Sobre a identificação de uma postura militante filiada à escola keynesiana de pensamento macroeconômico atribuída aos professores de CES, ver artigo de Alain Beitone (2002) no qual ele indica a influência de uma socioeconomia inspirada nos estudos de Alain Caillé (sociólogo francês, um dos fundadores da *Revue du MAUSS*) e apoiada nos documentos produzidos pela revista *Alternatives Économiques*. Em contraposição às críticas recebidas por essa identificação, Beitone aponta que um grupo de professores de CES se aproximou recentemente do Institut de l'Entreprise, um *think tank* francês de orientação liberal, porém a citação aos documentos dessa fonte não foram notadas nos manuais analisados.

²⁹⁴ A editora La Découverte também foi fonte de consulta de vários documentos (textuais e quantitativos) presentes na amostra analisada (no Quadro 26, nota-se a indicação de oito inserções estatísticas atribuídas a essa editora).

al., 2004, p. 86, 122-128 e 175; LONGUET et al., 2004, p. 64 e 112; ÉCHAUDÉMAISON, 2004, p.83, 202, 203, 219 e 224; ANSELM et al., 2010, p. 131 e 133).

Listei, no quadro abaixo, 17 fontes dos dados quantitativos com maior frequência no conjunto de manuais de CES. Além dos já citados, destacam-se o Centro Nacional de Cinematografia (com dados sobre o perfil do frequentador de cinema e consumo de filmes por ano, país de produção e gênero fílmico, por exemplo); o Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), que seria o equivalente ao IBGE brasileiro; o jornal *Le Monde*; a editora pública La Documentation Française e um órgão dedicado às pesquisas específicas sobre a qualificação profissional, o Céreq, Centro de Estudos e Pesquisas sobre a Qualificação.

Quadro 26: Lista de fontes de Dados quantitativos mais utilizadas nos manuais franceses de CES

FONTE ESTATÍSTICA	FREQ.
INSEE	456
Fonte não informada	112
Revista <i>Alternatives Économiques</i>	22
Ministério da Educação Nacional	22
DARES (Ministério do Trabalho e Emprego ²⁹⁵)	19
Centro Nacional de Cinematografia	11
Ministério da Cultura e da Comunicação	9
DREES ²⁹⁶ (Ministério da Assistência Social e da Saúde)	8
La Découverte	8
INED ²⁹⁷	7
Autoridade de Regulação das Telecomunicações	7
CÉREQ ²⁹⁸	7
CRÉDOC ²⁹⁹	7
Jornal <i>Le Monde</i>	7
Comitê dos Construtores Franceses de Automóveis (CCFA)	6
La Documentation Française	6

²⁹⁵ DARES – Direction de l'Animation de la Recherche, des Études e des Statistiques du Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social.

²⁹⁶ DREES – Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé.

²⁹⁷ INED – L'Institut National d'Études Démographiques.

²⁹⁸ CÉREQ – Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications.

²⁹⁹ CRÉDOC – Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie.

Na figura a seguir reproduzo uma página dupla do capítulo A classificação socioprofissional, da unidade O emprego, uma questão de sociedade, do manual de CES da editora Nathan (2004), na qual figuram quatro representações de dados quantitativos (uma tabela e gráficos de linha, coluna e barra), 14 perguntas, uma orientação de pesquisa e dois trechos didáticos. Importante destacar que essa não é a “página de exercícios” do capítulo, mas sim seu conteúdo. Esse capítulo é composto por uma introdução, quatro dossiês e as seções Trabalhos práticos, O essencial e Exercícios. Na Figura 13 – uma foto do dossiê intitulado A estrutura socioprofissional: evolução e diferenças – destaquei com círculos vermelhos os trechos didáticos, i.e., as únicas partes da página que não possuem indicação de fonte nem são perguntas/exercícios.

O círculo situado no alto à esquerda está envolvendo a reprodução de um diálogo entre dois casais em uma situação social. Todos são publicitários e se conheceram durante as férias no Egito, em um cruzeiro no rio Nilo. O debate gira em torno de esse fato ser uma coincidência ou uma consequência da situação de classe e posição profissional que eles detêm. As três perguntas que acompanham esse pequeno texto conduzem à reflexão sobre a relação entre a renda salarial e os hábitos de lazer e de férias. Esse texto anuncia um fenômeno que também é abordado na tabela situada no alto da página da direita, intitulada As desigualdades perante a morte, apresentando dados sobre a esperança de vida e probabilidades de morte entre 35 e 60 anos de acordo com a ocupação socioprofissional e o gênero. Os dados mostram que os profissionais liberais e os que exercem profissões intelectuais têm os maiores percentuais de esperança de vida aos 60 anos e, dentre eles, as mulheres têm um índice maior. A fonte é o Conselho de Orientação das Aposentadorias, publicado pela La Documentation Française.

Figura 13: Representações gráficas de Dados quantitativos com destaque para os trechos de narrativa didática em um manual francês de CES

³⁰⁰ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Documents

3. La structure socioprofessionnelle : évolution et différences

Dîner entre amis

– Pas si incroyable, tempère son mari. Souviens-toi que tout a commencé pour nous deux à la soirée des publivores.

– C'est vrai. Mais pour Marc et Valérie, si nous n'avions pas fait cette croisière sur le Nil pendant les vacances...

– Ah? Tu as vu beaucoup de personnes sur le bateau et nous n'avons pas sympathisé tout le monde.

– Et tout le monde ne va pas en croisière en Égypte, ajoute Michaël.

– Je ne sais pas : les vacances d'hiver au soleil se sont beaucoup démocratisées, tu sais.

– Ah? Tu as vu beaucoup de personnes sur le bateau?

– C'est vrai, les chances de faire une croisière hivernale sur le Nil dépendent-elles uniquement du revenu?

– Finalement, pour quelles raisons la rencontre de ces quatre personnes n'est-elle pas une coïncidence?

Questions

1. Il est fréquent que deux conjoints aient des professions proches, comme dans cet exemple. Comment peut-on l'expliquer (pensez aux occasions de rencontre, aux goûts communs)?

2. Selon vous, les chances de faire une croisière hivernale sur le Nil dépendent-elles uniquement du revenu?

3. Finalement, pour quelles raisons la rencontre de ces quatre personnes n'est-elle pas une coïncidence?

Doc 7 Évolution des groupes socioprofessionnels

En millions de personnes

1. Non compris (chômeurs n'ayant jamais travaillé et militaires du contingent).

Enquêtes Emploi et Recensements, INSEE.

Questions

16. Résumer. Quelles sont les catégories en ascension? Les catégories en déclin?

17. Synthétiser. Quel est le sens général de l'évolution?

18. Calculer. Quel est le taux de variation du nombre de cadres? Du nombre d'employés?

19. Déduire. Peut-on conclure à une augmentation des qualifications?

Doc 8 Inégalités devant la mort

	Probabilité de décéder entre 35 et 60 ans (en %)		Espérance de vie à 60 ans (en années)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Agriculteurs exploitants	10	5,5	20,5	24
Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	12	5	19,5	25
Cadres et professions intellectuelles supérieures	8,5	4,5	22,5	26
Professions intermédiaires	10,5	4,5	19,5	25
Employés	15,5	5,5	19	24
Ouvriers	16	7	17	23
Ensemble	15	6,5	19	23,5

Conseil d'orientation des retraites, *Fiches pour l'information et le débat*, La Documentation Française, 2003.

Questions

20. Lire. Rédigez une phrase présentant les informations apportées par les chiffres en rouge.

21. Comparer. Les écarts selon la CSP vous paraissent-ils élevés?

22. Expliquer. Peut-on expliquer ces écarts par les conditions de travail? Par les modes de vie? Par l'accès aux soins?

23. Illustrer. Donnez des exemples précis entre CSP et à l'intérieur d'une même CSP entre les hommes et les femmes.

Doc 9 Niveau de diplôme selon la CSP

En %

Enquête Emploi, 2002, INSEE.

Questions

24. Analyser. Commentez la ligne « Agriculteurs ».

25. Comparer. Y a-t-il des différences importantes de niveau de diplôme entre CSP?

26. Comparer. La hiérarchie des diplômes correspond-elle à celle des salaires (voir document 6 p. 99)?

Exercice

À l'aide des documents de cette double page, recherchez et décrivez les caractéristiques du groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures, celles des employés puis celles du groupe des artisans, commerçants et chefs d'entreprises. Présentez votre réponse sous forme de tableau comparatif en prenant en compte l'évolution, l'espérance de vie, le niveau de diplôme.

À retenir

- Le classement en CSP permet de décrire l'évolution de la structure sociale de la France.
- Celle-ci s'est profondément modifiée au cours des dernières décennies : déclin du nombre des indépendants et montée du nombre des salariés, augmentation de la qualification et de l'emploi public.
- Les CSP délimitent des groupes de professions bien distinctes sur le plan social.
- Les CSP permettent de repérer des inégalités sociales dépassant le cadre du travail.

Fonte: ÉCHAUDEMAISON et al., 2004, p. 100-101.

Na parte inferior da página da esquerda, um gráfico que começa com linhas indicando a evolução dos grupos socioprofissionais, entre 1962 e 2002, em números absolutos, culmina com um gráfico de colunas representando o quantitativo de pessoas por profissão, em percentuais. A fonte é de uma pesquisa do INSEE e as quatro perguntas feitas logo abaixo solicitam não só a leitura do gráfico, sua síntese e o cálculo de taxas de variação, mas também um exercício de dedução: “Podemos concluir que há um aumento das qualificações?” (ÉCHAUDEMAISON, 2004, p.100).

Na parte inferior da página da direita (também circulado em vermelho) estão listados Conceitos para lembrar (*À retenir*) relativos à classificação de categorias socioprofissionais (CSP, na sigla em francês) e sua utilização para descrever a evolução da estrutura social na França e para delimitar grupos e profissões distintas socialmente (ÉCHAUDEMAISON, 2004, p.101). Nem todas as afirmações expressas como noções-chaves são facilmente compreensíveis, assim como é alto o nível de dificuldade de alguns exercícios considerando esse nível de escolaridade (primeiro ano do liceu geral). Em todo esse capítulo, a explicação sobre o que é a classificação socioprofissional só aparece em um parágrafo introdutório e ao final na seção O essencial – duas páginas de síntese didática. A definição elaborada pelo manual escolar na abertura do capítulo é:

Buscando descrever a estrutura da sociedade através das profissões, o Estado produz uma classificação socioprofissional de conjunto. Ela se apoia, em particular, na distinção entre proprietários dos meios de produção e assalariados vendedores de sua capacidade de trabalho. Ela se apoia também sobre os níveis de ordenação elaborados pelos empregadores a fim de definir uma hierarquia dos empregos, níveis que constituem outra forma importante de classificação. A classificação é difícil em um mundo do trabalho em profunda mutação, mas é necessária para acompanhar essas evoluções e os índices dessa mudança (ÉCHAUDÉMAISON, 2004, p.94).

O parágrafo acima dialoga com o texto, inserido no final desse capítulo, dos sociólogos Luc Boltanski e Eve Chiapello – um trecho extraído do livro *Le nouvel esprit du capitalisme* – sobre a ação de algumas empresas farmacêuticas que questionaram formalmente as categorias socioprofissionais utilizadas pelo INSEE. O excerto apresenta o argumento do setor patronal centrado no fato de os trabalhadores poderem adquirir novas competências ao longo do trabalho, as quais não mais os deixariam na posição CSP anterior para a qual foram contratados. Os autores apresentam outro ponto de vista, segundo o qual o interesse por trás desse questionamento seria dificultar a comparação entre os postos de trabalho em diferentes organizações (ÉCHAUDÉMAISON, 2004, p. 103).

A segunda categoria de ilustração mais frequente nos manuais franceses de CES são as fotografias. Assim como nos livros didáticos brasileiros, as editoras francesas utilizam amplamente os bancos de imagens como fontes para suas necessidades iconográficas,³⁰¹ mas, diferentemente do que foi observado no conjunto brasileiro, as fotografias francesas raramente estão acompanhadas de legendas, impedindo, portanto, a correta identificação e localização da imagem reproduzida. Na maioria dos casos, as fotografias reproduzem cenas, fenômenos, situações da sociedade francesa contemporânea. Abaixo reproduzo uma página dupla do manual de 2004 da editora Hatier inserida no final do capítulo Formas e funções da família e representa a seção de exercícios intitulada Trabalhos Dirigidos, cujo objetivo é estimular o trabalho em grupo dos alunos em busca de descoberta das diferentes funções da família.

As duas páginas apresentam sete ilustrações, sendo uma delas uma personagem de quadrinhos, Carmen Cru, do cartunista Jean-Marc Lelong. As demais são todas fotografias provenientes de agências fotográficas francesas: a R.E.A. Photo, Reporters Économiques Associés; a RAPHO (atual Gamma-Rapho-Keystone) e a Roger-Viollet (atual Parisienne de

³⁰¹ Uma pesquisa sobre essas empresas especializadas na comercialização de imagens merece um estudo aprofundado.

Photographie³⁰²). Todas essas agências são especializadas na cessão e venda dos direitos de imagens, mas se especializaram em diferentes estilos de fotografias. O perfil principal das fotografias da agência R.E.A. são os fatos econômicos e os efeitos da globalização. A empresa é alimentada por fotógrafos profissionais particulares, mas principalmente pela base de imagens do jornal *The New York Times*.³⁰³ Já a agência Gamma-Rapho possui um acervo mais variado, contemplando imagens históricas, da política, da esfera cultural, de natureza, esportes, personalidades de todas as épocas e da atualidade contemporânea.³⁰⁴

Figura 14: Exemplos de fotografias em um manual francês de CES



Fonte : LONGUET et al., 2004, p.36 e 37.

As fotografias presentes na Figura 14 retratam diferentes situações familiares nas quais se destacam as relações afetivas (amor, cuidado e carinho), as fontes de renda e o poder de consumo das famílias (divisão do trabalho, ocupação e situação de consumo), o papel dos pais no processo educativo de seus filhos e a socialização na participação política. As questões que se seguem são adequadas ao nível de ensino e levam em conta ser esse o primeiro capítulo do

³⁰² Fonte: <http://www.roger-viollet.fr/agence.aspx> e www.parisiennedephoto.com. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

³⁰³ Fonte: <http://www.reaphoto.com/nous-contacter/>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

³⁰⁴ Fonte: <http://www.gamma-rapho.com/fr/who/page/1>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

livro, ou seja, o primeiro contato do estudante secundarista (*lycéen*) com a disciplina ciências econômicas e sociais. Considero que as atividades são adequadas ao nível de ensino, pois solicitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas simples (descrever as imagens e atribuir palavras para cada uma das cenas retratadas), e a elaboração de uma síntese das diferentes funções da família, com o “auxílio do professor” (LONGUET et al., 2004, p.37). Por fim, os alunos são solicitados a construir duas ou três frases para cada uma das funções identificadas coletivamente e anotadas no quadro pelo professor.

Como já mencionado, mas ainda não demonstrado, a utilização de fotografias nos manuais cresceu no período estudado. Na tabela abaixo, apresento a quantidade de ilustrações classificadas como fotografias, em números absolutos e em percentuais, presentes em cada edição, por ano. Nota-se o aumento das fotografias utilizadas em todas as editoras, sendo exceção a edição da Hatier, que já em 2004 tinha esse como o primeiro recurso mais usado.

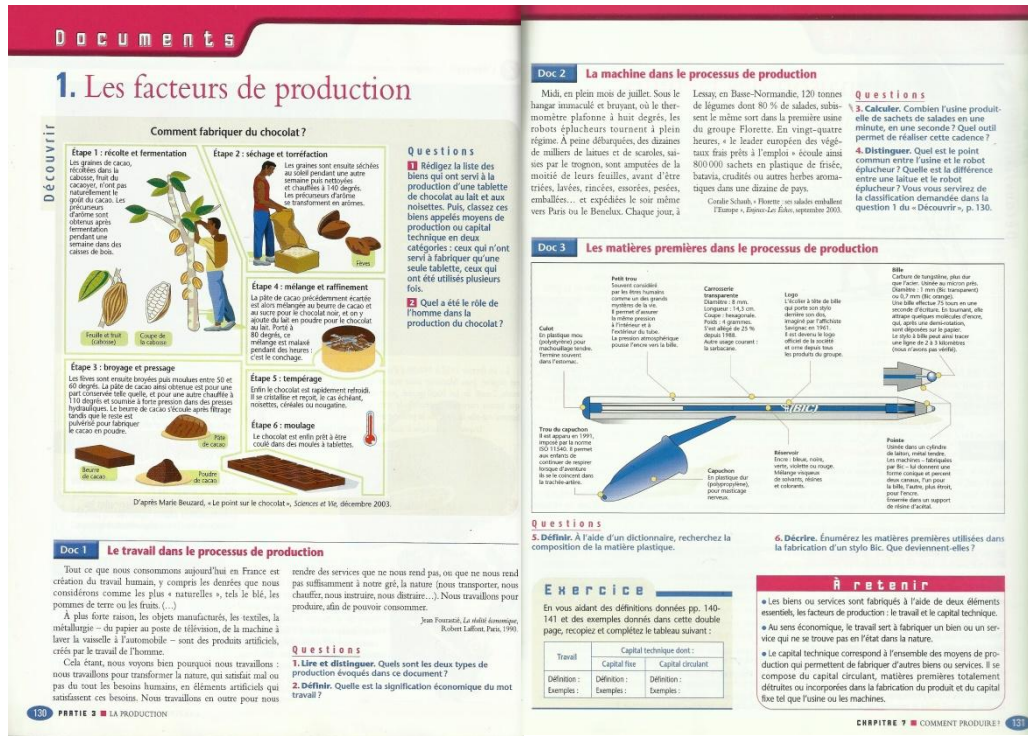
Tabela 7: Quantidade de ilustrações classificadas na categoria fotografias, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, França, 2004 a 2010

Ano/ Editora	Total ilustrações	Fotografias	
		Números absolutos	Percentuais
2004 Hachette	246	69	28,0
2004 Hatier	419	181	43,2
2004 Nathan	379	54	14,2
2008 Hachette	364	82	22,5
2010 Hatier	318	131	41,2
2010 Nathan	336	153	45,5
Total	2062	670	32,5

Fonte: Elaboração própria.

O uso de esquemas explicativos é significativo nos manuais franceses, especialmente em contraste com o conjunto de livros brasileiros nos quais esses recursos foram pouco utilizados. Foram identificados 317 esquemas explicativos nos manuais de CES, o equivalente a 15,4%, contra 43 esquemas nos livros brasileiros de sociologia, o que representava 2,8% (cf. tabelas 1 e 2). Esses recursos aparecem não só ao final dos capítulos, nas páginas de síntese (ver Figura 1 no Capítulo 4) que resumem o *essencial* do conteúdo, comumente utilizando a forma de diagramas e conceitos conectados por setas, mas também são acionados por autores e editores ao longo do próprio capítulo, em múltiplos formatos.

Figura 15: Esquemas explicativos sobre os fatores de produção no manual de CES da Editora Nathan (2004)



Fonte: ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p. 130-131.

A Figura 15 reproduz uma página dupla do capítulo *Como produzir?*, do manual da Editora Nathan, em que foram criados dois desenhos para ilustrar o que são os fatores de produção. Classifiquei-os na categoria esquema explicativo por serem uma solução gráfica diferente de um documento textual. Ambos os desenhos exemplificam etapas do processo produtivo, sendo um deles dedicado a resumir as etapas da fabricação do chocolate (página da direita na Figura 15) e outro as matérias-primas presentes em uma caneta Bic (desenho da esquerda).

A imagem da página da esquerda foi produzida a partir de dados do artigo de Marie Beuzard, *Le point sur le chocolat*, publicado na revista *Science&Vie*. O esquema ilustra através de desenhos e uma organização gráfica as seis etapas de produção do chocolate, da colheita do cacau até ser enformado nas barras. Ao seu lado são colocadas duas questões para o leitor refletir sobre o papel do homem na produção do chocolate, para criar uma lista dos meios de produção ou do capital técnico necessários nesse processo e classificá-los.³⁰⁵ Logo

³⁰⁵ O exercício deixa implícita a possibilidade de se fazer uma discussão sobre capital fixo e capital variável, pois solicita que os alunos identifiquem os meios de produção que servem para fabricar

em seguida há a inserção de um texto de Jean-Fourastie³⁰⁶ trazendo a definição de trabalho no processo de produção (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p.130).

No desenho de uma caneta Bic (situado à direita da Figura 15), estão indicadas as matérias-primas utilizadas na composição da tinta, da esfera que controla a quantidade de tinta que sai e dos diferentes tipos de plástico empregados nos tubos (interno e externo) e nas tampinhas. As definições são bem-humoradas quando, por exemplo, identificam que a tampinha removível é feita de polipropileno, um plástico duro para mastigação nervosa (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2004, p.131). A imagem não possui créditos nem legenda, impossibilitando a identificação da autoria ou a fonte das informações contidas ali.

5.3.2 As categorias menos frequentes nos manuais franceses: arte e charge

As categorias charge, marca, arte e mapa somam, juntas, apenas 210 registros, o equivalente a 10,2% do total de ilustrações nos seis manuais franceses. Tendo em vista que no conjunto de livros brasileiros de sociologia a categoria arte é a segunda mais frequente (262 inserções, o equivalente a 17,1% das ilustrações nos livros brasileiros), chama a atenção o fato de ser ela a penúltima em ocorrência no conjunto francês. Foram identificadas apenas 24 ilustrações categorizadas como arte em quatro dos manuais franceses da amostra³⁰⁷ aparecendo nas formas de gravura, pintura e desenho (cf. Tabela 2).

Tal como foi feito para a categoria arte no Brasil (item 5.2.1), indicarei a seguir as principais características dessas representações artísticas. O manual que possui o maior número de ilustrações na categoria arte é a edição de 2004 da editora Hatier, com 15 ocorrências, sendo uma delas a reprodução de uma pintura em uma tumba egípcia³⁰⁸ e as demais 14, gravuras de Arnauld Rouèche³⁰⁹ estampadas nas páginas de abertura dos capítulos e da introdução, nas quais figuram animais em situações que se relacionam com o tema e conteúdo do capítulo em questão, como, por exemplo, no capítulo dedicado às formas e

apenas uma barra de chocolate e os bens que são usados na fabricação de mais de uma.

³⁰⁶ Economista conhecido por ter cunhado a expressão “os trinta anos gloriosos” para se referir aos anos de forte crescimento econômico da França após a Segunda Guerra Mundial.

³⁰⁷ As edições de 2004 dos manuais da Hachette e da Nathan não apresentaram nenhum tipo de ilustração classificada como arte.

³⁰⁸ Sem fonte nem autoria identificadas, a imagem retrata quatro pessoas em situação de interação social e a legenda identifica tratar-se de uma família da cidade de Tebas.

³⁰⁹ Ilustrador francês, responsável pelas ilustrações de diversos livros infantis, manuais didáticos e paradidáticos.

funções da família, a ilustração mostra um canguru carregando um filhote na sua bolsa; no capítulo sobre as mutações do emprego, a figura de abertura é a de um camaleão; no capítulo sobre consumo, a imagem é a de uma ovelha bem nutrida pastando; etc.

As demais pinturas e desenhos estão distribuídos pelos manuais da Hachette (2008), da Nathan (2010) e da Hatier (2010), sendo duas delas sem autoria identificada (representações de situações de trabalho e profissões³¹⁰); uma gravura de René Gruau para a propaganda de *lingerie* da loja Lejaby, de 1956; uma ilustração de Grégoire para o conto “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault; uma ilustração de Marcel Marlier e Gilbert Delahaye para o livro *Martine fait du théâtre*;³¹¹ e cinco obras de arte dos pintores Peter Paul Rubens, Léon Augustin Lhermite, Vincent van Gogh, Marcel Duchamp e Pierre-Auguste Renoir.

No quadro abaixo estão listados os dez artistas cujas obras figuram nos manuais de CES e esse número equivale a menos de 9% do total de artistas cujos quadros são reproduzidos nos livros de sociologia brasileiros (ver apêndice G). Nota-se que todos os pintores presentes nos manuais de CES são homens europeus, majoritariamente franceses, e cuja produção se concentrou no século XIX e início do século XX.

Quadro 27: Lista total de pintores reproduzidos nos manuais franceses de CES, por ordem alfabética, país de nascimento e século em que viveu

Nº	Pintores	Nacionalidade	Século
1.	Arnauld Rouèche	França	n/i
2.	Gilbert Delahaye	França	XX
3.	Grégoire	França	n/i
4.	Léon Augustin Lhermitte	França	XIX/XX
5.	Marcel Duchamp	França	XIX/XX
6.	Marcel Marlier	Bélgica	XX/XXI
7.	Pierre-Auguste Renoir	França	XIX/XX
8.	Peter Paul Rubens	Alemanha (Santo Império Romano Germânico)	XVI/XVII
9.	René Gruau	França	XX
10.	Vincent van Gogh	Holanda	XIX

Fonte: Elaboração própria.

³¹⁰ JEANNIN E RICHET, 2008, p. 56 e 64.

³¹¹ Um clássico da literatura infanto-juvenil francesa da década de 1950 publicado pela editora Casterman em volumes dedicados às diversas ações da pequena Martine: fazendo compras, cozinhando, andando de bicicleta, na escola, na praia, no campo, aproveitado o Natal, etc.

A tela *A toilette de Vênus*, do pintor barroco flamengo Peter Paul Rubens, de 1613, retratando uma mulher de costas mirando o pintor/espectador através de um espelho está inserida no capítulo sobre o consumo, em um documento intitulado “Como a imagem do corpo das mulheres evoluiu com a publicidade?” (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2010, p.36) e disposta ao lado de mais duas imagens, uma de 1956 (a propaganda de lingerie da Lejaby) e outra de 1981, a qual destaca uma modelo de biquíni em primeiro plano com um mar ao fundo. As três imagens são acompanhadas de um pequeno texto e de duas perguntas estimulando a comparação das transformações do corpo feminino ao longo do tempo.

O recurso da comparação é utilizado de modo semelhante para ilustrar a evolução da produção de trigo na França em um tópico destinado a explicar o que é a produtividade – dentro da unidade dedicada ao tema das empresas e da produção – no qual três imagens são cotejadas (Figura 16, abaixo): a tela *Moisson*, de Léon Augustin Lhermite, de 1874, mostrando a colheita manual do trigo por camponesas; uma fotografia em preto-e-branco, de 1910, que foca um homem conduzindo um arado a tração animal; e, por fim, uma fotografia sem data, oriunda do banco de imagens R.E.A., exibindo a colheita mecanizada de trigo com dois grandes tratores. Cada uma das imagens é acompanhada de uma legenda que indica o aumento da produtividade por hectare com o passar dos anos e séculos (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2010, p.64).

Figura 16: A colheita de trigo em três momentos: 1874, 1910 e nos anos 2000

5

Qu'est-ce que la productivité ?

DÉCOUVRIR

Doc.1 L'évolution de la production de blé en France



En 1800, on produisait 8,5 quintaux de blé à l'hectare.
(Léon Augustin Lhermite, *Moisson*, 1874, Musée des Beaux-Arts, Carcassonne.)



En 1910, ce chiffre passe à 13,2 quintaux de blé à l'hectare.



Depuis une dizaine d'années, on produit autour de 70 quintaux de blé à l'hectare.

1. **Calculer.** Par combien la production de quintaux de blé à l'hectare a-t-elle été multipliée depuis le début du ^{xx}e siècle ? → Voir Flash Méthode 2 p. 159.
2. **Déduire.** En sachant que le nombre d'agriculteurs a diminué en France depuis le début du ^{xix}e siècle, que peut-on en déduire concernant l'évolution de la production de blé par agriculteur ?
3. **Expliquer.** En vous appuyant sur ces trois images, expliquez cette évolution.

Fonte: ÉCHAUDÉMAISON et al., 2010, p. 64.

A pintura de Vincent van Gogh *Os comedores de batata*, de 1885, retrata pessoas ao redor de uma mesa, numa taberna, servindo-se de comida e bebida à luz de um lampião e está situada ao lado de uma fotografia de três pessoas utilizando celulares, ambas inseridas no tópico Consumo final e poder de compra, do capítulo Como as rendas e os preços influenciam as escolhas dos consumidores?. As imagens estão na seção Descobrir, sob o título “Das batatas à telefonia portátil” e não há texto acompanhando-as, apenas uma legenda indicando que, em 2009, 95% da população francesa possuía uma conta de telefone celular. A autoria solicitava aos alunos responder a questão: “O que é sugerido pela aproximação dessas duas ilustrações?”, sem fornecer informações adicionais (ANSELM et al., 2010, p.26).

O *ready-made*³¹² de 1919 do artista Marcel Duchamp intitulado *L.H.O.O.Q* intervém em uma reprodução da pintura *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci, incorporando à famosa personagem um bigode e uma barbicha. A imagem não possui legenda e o texto que a acompanha não faz referência nem à pintura nem à sua autoria.³¹³ A obra de Duchamp está meramente ilustrando o conteúdo dedicado às questões da formação da identidade de gênero, no capítulo Como nos tornamos atores sociais?. Ao lado da pintura da *Mona Lisa* de Duchamp estão um parágrafo do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, e três perguntas referentes ao texto e nenhuma à imagem. O conjunto compõe a primeira atividade proposta pelo capítulo, estimulada por uma pergunta problematizadora: “É a natureza que faz de nós aquilo que somos?” (ANSELM et al., 2010, p.142). A proposta é interessante, mas não explicita claramente para o leitor elementos para a interpretação da imagem.

Por fim, o quadro *Garotas ao piano*, de 1892, de Pierre-Auguste Renoir, integra a seção Descobrir do último capítulo do manual da editora Hatier (cap. 10: Como explicar as diferenças de práticas culturais?). O quadro é reproduzido sem legenda e sem referência a fonte, data ou autoria,³¹⁴ acompanhado do seguinte texto:

Não confundir: cultura antropológica, cultura no senso comum e cultura legítima. No sentido antropológico ou sociológico, a cultura é o conjunto das maneiras de ver, de fazer e de sentir/experimentar compartilhadas por uma sociedade humana. No senso comum, a cultura compreende o conhecimento

³¹² *Ready-mades* são obras de arte que invertem a função de um objeto já existente. Exemplos famosos são o mictório invertido e a roda de bicicleta presa em um banco, ambas obras de Duchamp, produzidas, respectivamente, em 1917 e 1951.

³¹³ Informações sobre o ano e o título da obra foram encontradas na internet no site: <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/c5pXdk6/rqy6qz6>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

³¹⁴ Na última página do manual, no quadro das ilustrações, a imagem da página 160 vem acompanhada da seguinte referência: ph © /Héritage Images/Leemage, ou seja, de um banco de dados que possui os direitos da imagem de Renoir.

das obras do espírito: das artes e das letras. A cultura legítima é aquela valorizada em uma sociedade quando praticada pelas categorias sociais favorecidas (ANSELM et al., 2010, p.160 – tradução minha).

A autoria do texto citado acima não é identificada, indicando a elaboração didática da própria edição. Após a leitura do texto e da imagem, o manual didático da Hatier solicita que o leitor identifique qual é a representação de cultura no senso comum e de cultura legítima presentes no quadro de Renoir, que retrata uma garota branca e loira, usando um vestido branco com laços azuis, sentada ao piano, segurando a partitura com uma das mãos enquanto a outra está apoiada nas teclas, ladeada por outra jovem mulher que se apoia sobre sua cadeira e sobre o tampo do piano, em uma postura de quem está auxiliando a outra no aprendizado da arte musical (ANSELM et al., 2010, p.160).

As charges também foram pouco representativas, apenas 5,4% no total de recursos visuais mobilizados nos manuais franceses (cf. Tabela 2) e, como pode ser observado na tabela abaixo, essa categoria representou menos de 7,5% em cada uma das edições.

Tabela 8: Quantidade de ilustrações classificadas na categoria charge, por editora, ano da edição, em números absolutos e em percentuais, França, 2004 a 2010

Ano/ Editora	Total Ilustrações	Charges	
		Números absolutos	Percentuais
2004 Hachette	246	10	4.1
2004 Hatier	419	18	4.3
2004 Nathan	379	21	5.5
2008 Hachette	364	26	7.1
2010 Hatier	318	24	7.5
2010 Nathan	336	12	3.6
Total	2.062	111	5.4

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificadas 111 ilustrações classificadas como charge, compreendendo personagens de histórias em quadrinhos, tiras, caricaturas e mangás, e tendo a autoria identificada de 38 artistas (a lista completa encontra-se no Apêndice J), dentre os quais

aproximadamente 2/3 eram franceses³¹⁵ e apenas duas eram mulheres: Claire Bretécher e Yū Watase. Claire Bretécher é uma cartunista francesa criadora da história em quadrinhos *Les Frustés*, uma das primeiras séries de crítica social francófonas a atingir sucesso nos anos 1970, que ironizava os comportamentos da esquerda burguesa intelectual e das classes médias superiores na França.³¹⁶ A japonesa Yū Watase é uma desenhista de mangás cujas obras fizeram sucesso sendo publicadas nas coleções Shojo Manga. A capa do seu livro *Contes d'adolescence* (tome 1), reproduzida na seção de Trabalhos dirigidos do manual da Editora Hachette (JEANNIN; RICHET, 2008, p. 52), apresenta a imagem de um jovem casal abraçado situada ao lado de um perfil das personagens Asuka (garota) e Manato (rapaz), protagonistas do mangá de Watase. Os exercícios que se seguem solicitam que o leitor identifique a composição das personagens feminina e masculina do livro, analise se há a reprodução de estereótipos e compare os efeitos que um mangá possa vir a ter sobre a socialização dos jovens.

No conjunto de 38 cartunistas, sete tiveram mais de uma ilustração reproduzida nos manuais de CES e, dentre eles, Denis Pessin, Gérard Mathieu e Plantu (pseudônimo de Jean Plantureux) foram os artistas com mais desenhos selecionados.³¹⁷ Escolhi duas charges para ilustrar as principais características que esse tipo de expressão artística enfatiza, como ela dialoga com os demais documentos selecionados e quais estratégias didáticas a autoria adota ao inserí-la.

O artista Denis Pessin tem 23 desenhos reproduzidos em quase todos os manuais.³¹⁸ Uma marca de suas obras é a recriação de situações de interação social representadas por diálogos curtos e o traço de poucas linhas na composição dos personagens em um cenário econômico. Durante 35 anos Pessin publicou suas charges no jornal *Le Monde*, mas desde 2009 ele está no *site Slate.fr*.³¹⁹ O cartunista Gérard Mathieu também colaborou com o jornal *Le Monde* e com a revista *Alternatives Économiques*. Ele tem 12 charges reproduzidas em três manuais.³²⁰ Plantu, nome adotado por Jean Plantureux, mantém, desde a década de 1980, uma

³¹⁵ Os seis chargistas não franceses eram: Art Spiegelman (Suécia/EUA), Pancho (Venezuela), Roba (Bélgica), Yū Watase (Japão), Zack Weiner (EUA) e Philippe Chappuis, conhecido como ZEP (Suíça).

³¹⁶ Três tiras dessa série de Bretécher são inseridas na unidade sobre indivíduos e culturas, no capítulo intitulado Como nos tornamos atores sociais? (ÉCHAUDÉMAISON et al., 2010, p.132). As ilustrações representam três diferentes situações de socialização de crianças em interação com adultos, nas quais são abordadas questões dos limites na educação dos filhos e o aprendizado social dos papéis de gênero.

³¹⁷ A. Faber, Albert Uderzo, Lasserpe e Pierre Samson tiveram duas charges cada um reproduzidas nos manuais.

³¹⁸ A única exceção é a edição de 2010 da Editora Hatier, que não incluiu nenhuma obra de Pessin.

³¹⁹ Fonte: <http://www.slate.fr/source/denis-pessin>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

³²⁰ As obras de G. Mathieu estão presentes nas duas edições do manual Hatier (2004 e 2010) e na edição

colaboração regular no jornal *Le Monde*, tendo sido internacionalmente reconhecido pelas suas charges políticas. Ele também publica na revista semanal *L'Express*, já editou cerca de 50 livros com seus desenhos, teve exposições organizadas na França e em outros países e recebeu prêmios internacionais de humor.

Na Figura 17 (abaixo) selecionei uma página da seção de Trabalhos práticos, do capítulo A família em todas as suas formas, na qual um desenho de Denis Pessin ilustra a atividade A escolha do cônjuge acontece ao acaso? (ÉCHAUDEMAISON, 2004, p.39), que reproduz um trecho do livro *La sociologie du couple*, de Jean-Claude Kaufmann.³²¹ O texto destaca os resultados de uma pesquisa sobre a formação de casais, que identificou uma relação entre lugar de encontro amoroso e categorias socioprofissionais. O autor identificou que as classes populares encontram seus cônjuges nos lugares públicos (bailes, ruas, cafés, etc.), as classes médias em lugares de acesso restrito (locais de estudo, clubes, associações, etc.) e as classes superiores em lugares privados (residências, festas de amigos, etc.).

A charge de Pessin dialoga diretamente com esse texto, pois ilustra duas pessoas fazendo compras em um mercado e o homem pergunta se a mulher vem sempre ali, ao que ela responde que somente quando está procurando um marido. As questões propostas a partir desses dois documentos (texto e charge) conduzem à reflexão sobre se o casamento é uma consequência do acaso ou de fatores sociais. Outro documento, situado logo abaixo da charge de Pessin e do texto de Kaufmann, consiste em uma tabela com dados sobre a origem social dos cônjuges, indicadora da tese de que a maioria dos casamentos ocorre na mesma classe social (operários casam-se com operárias, agricultores com agricultoras, assalariados com assalariadas), havendo ligeiras alterações na composição dos casais de profissões intermediárias, patrões e empregados (a terminologia empregada refere-se às categorias criadas pelo INSEE, fonte dos dados dessa tabela).

Figura 17:
Charge de Denis Pessin

Figura 18:
Charge de Gérard Mathieu

de 2008 da editora Hachette.

³²¹ Jean-Claude Kaufmann é sociólogo e pesquisador do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) vinculado à Université Paris Descartes – Sorbonne), desde 1977.

PARTIQUES

ACTIVITÉ 2 Le choix du conjoint est-il dû au hasard ?

N'importe qui n'épouse pas n'importe qui parce que n'importe qui ne rencontre pas n'importe qui. Les auteurs de l'enquête Formation des couples dessinent un « triangle des rencontres » entre les lieux publics, les « lieux réservés », et les « lieux privés ». Chaque catégorie socioprofessionnelle se situe à un endroit précis entre ces trois pôles. Les membres des milieux populaires se rencontrent dans les lieux publics (fêtes, foires, bals, rue, café, centre commercial); les classes supérieures à capital intellectuel dans les lieux réservés, dont l'accès est symboliquement ou matériellement contrôlé (association, lieu d'études, boîte, animation culturelle, sport); les cadres du privé, patrons ou professions libérales dans des lieux privés (domicile, fêtes de famille, entre amis). Il est difficile de démentir ce qui est le fait d'une stratégie délibérée d'élection/exclusion sociale, de ce qui est non conscient: l'ouvrière va-t-elle au bal pour trouver un ouvrier, c'est-à-dire une personne détenant une bonne probabilité de devenir un conjoint, ou bien trouve-t-elle un ouvrier simplement parce qu'elle a l'habitude d'aller au bal? Que l'un ou l'autre aspect soit dominant, le cadre ordinaire de la sociabilité aura dessiné un cercle du choix. La fréquentation de lieux définis aura défini ce que seront ces fréquentations.

Jean-Claude Kaufmann, *La sociologie du couple*, PUF, coll. « Que sais-je? », n° 2787, 4^e éd., Paris, 2003.

Questions

1. Le raisonnement développé dans le document 1 (activité 1) à propos de la bourgeoisie tient-il pour les autres catégories sociales? Démontrez-le à partir de l'exemple des milieux populaires.
2. L'homogamie est-elle due à un hasard? A une stratégie volontaire? A une démarche non consciente?

VOUS VENEZ SOUVENT ICI?

UNIQUEMENT QUAND JE CHERCHE UN MARI

Questions

1. Quelle proportion de fils de cadres épouse une fille de cadres? Quelle proportion de fils d'agriculteurs épouse une fille d'agriculteurs? Quelle proportion de fils d'ouvriers épouse une fille d'ouvriers? Comment peut-on interpréter ces chiffres?
2. Pourquoi les proportions d'homogamie sont-elles moins fortes chez les patrons, professions intermédiaires, employés?
3. Peut-on conclure à l'existence de l'homogamie dans la société française?

Groupe socioprofessionnel du père, du « mari »	Groupe socioprofessionnel du beau-père						Ensemble hommes
	1	2	3	4	5	6	
1. Cadres	27,8	18	16,5	11,1	19,2	7,3	100
2. Professions intermédiaires	16,4	16,1	13,1	13,9	36	4,3	100
3. Patrons	8,3	13,4	20,7	11,8	33,1	12,3	100
4. Employés	7,3	14,9	16	14,7	38,9	8,1	100
5. Ouvriers	4,4	8,3	9,4	10	57,1	10,7	100
6. Agriculteurs	1,5	4,2	11,1	6,3	32,6	44,3	100
Ensemble femmes	8,2	10,7	13	10,7	41,9	15,4	100

Champ: la population est constituée des hommes de l'enquête mariés ou vivant en couple, classés en fonction de la profession de leur père et de celle du père de leur conjoint.
Lecture: sur 100 fils de cadres, 27,8 ont épousé une fille de cadres.

Enquête FQP, 1993, INSEE. Dernière enquête parue.

CHAPITRE 1 LA FAMILLE SOUS TOUTES SES FORMES 39

Fonte: ECHAUDEMAISON et al., 2004 p.39.

documents

3. Comment réduire les inégalités ?

POUR COMMENCER

Redistribuer... à qui ?

1. Dans l'histoire originale, qui Robin des Bois détrempe-t-il ? Que fait-il de son butin ?

2. Dans le dessin, pourquoi Robin des Bois veut-il détremper les pauvres au profit des riches ?

3. Quelle idée d'actualité le destinataire veut-il faire passer ?

1. Qu'est-ce que la redistribution ?

Redistribuer, c'est, pour un collectif, organiser un transfert de ressources monétaires d'un groupe A de ce collectif vers un autre B soit en versant directement à B des sommes d'argent (allocations par exemple) dont A ne bénéficie pas (ou dont il bénéficie moins), soit en mettant à la disposition de B des services gratuits dont A ne bénéficie pas, ou dont il bénéficie moins. Si, avant transfert, les individus du groupe A sont plus riches que ceux du groupe B, ce transfert réduit les inégalités de niveau de vie. Dans les sociétés développées, le cœur de la redistribution est l'État (au sens large, y compris les collectivités locales). Premier temps : par des recettes publiques (fiscalité et cotisations sociales, dont la somme définit les « prélèvements obligatoires »), il collecte des ressources sur des agents économiques ou sur des transactions. [...] Second temps : par ses dépenses, l'État affecte les sommes collectées. Cette affectation réduit les inégalités si elle bénéficie plus aux pauvres qu'aux riches, elle les amplifie sinon.

Jean Gadrey, *Alternatives économiques*, n° 239, septembre 2005.

3. ILLUSTRER Donnez deux exemples d'allocations permettant de réduire les inégalités de revenus ; donnez un exemple d'allocation qui ne réduit pas les inégalités de revenus.

4. RÉCAPITULER Complétez le schéma ci-dessous en l'illustrant par des exemples.

Revenus du travail → **Prélèvements obligatoires** → **Revenus de transfert**

Revenus mixtes → **Prélèvements obligatoires** → **Revenus de transfert**

Revenus de la propriété → **Prélèvements obligatoires** → **Revenus de transfert**

Services non marchands → **Prélèvements obligatoires** → **Revenus de transfert**

PARTIE 4 La consommation : une activité économique, sociale et culturelle 176

Fonte: JEANNIN; RICHET, 2008 p.176.

A charge de Gérard Mathieu (Figura 18) abre o dossiê Como reduzir as desigualdades?, do capítulo Os recursos: rendas e créditos, da edição de 2008 do manual da Hachette. O título atribuído é: Redistribuir.... a quem?, e o desenho mostra um Robin Hood às avessas que saqueia dos pobres para dar aos ricos. Contudo, o Robin de Gérard Mathieu faz a seguinte ressalva: “Mas não sempre para os mesmos, ok?” A ilustração vem acompanhada de três perguntas que levam o leitor a refletir sobre o motivo dessa inversão no papel de Robin Hood, que na história original rouba dos ricos para dar aos pobres. O cartunista está ironizando a situação da distribuição de renda na atualidade e os ricos da charge podem ser associados às elites políticas e econômicas dos países. Logo abaixo da charge de Mathieu há um excerto da revista *Alternatives Économiques*, de autoria de Jean Gadrey, apresentando o significado do conceito de redistribuição, destacando o papel do Estado e as possibilidades de ampliação ou redução das desigualdades sociais, dependendo das políticas que são implementadas (JEANNIN; RICHET, 2008, p.176).

Adotei um critério de classificação que separou as charges das demais obras de arte, visando a salientar as estratégias didático-pedagógicas presentes nos livros e manuais, observando como essas ilustrações contribuem para a recontextualização das ciências sociais, de um saber acadêmico para uma disciplina escolar. As charges, caricaturas e histórias em quadrinhos são expressões artísticas da humanidade, assim como as pinturas, gravuras ou esculturas. No entanto, a criação de uma categoria específica para as charges e suas congêneres teve o intuito de destacar o potencial problematizador e desnaturalizador que esses tipos de desenhos têm em suas singulares leituras dos fenômenos sociais, frequentemente críticas e abordando questões políticas do mundo contemporâneo por meio do humor. A própria definição de charge é condizente com os objetivos do ensino de ciências econômicas e sociais na França e de sociologia no Brasil, qual seja, o de fornecer ferramentas para os alunos compreenderem a sociedade em que vivem, em seus múltiplos e complexos aspectos.

Considerações finais

Em mostra dedicada ao artista italiano Alighiero Boetti, na qual suas pinturas e esculturas eram expostas ao lado de textos de sua autoria, uma das citações contestava a crítica de que suas obras apresentariam uma desordem visual.³²² Para Boetti, havia uma ordem mental que não era percebida pelo crítico e a lógica da classificação dependia da compreensão das regras de ordenamento adotadas. Essa afirmação refere-se ao ordenamento e à classificação como seleções do conhecimento, artístico ou intelectual, presentes nas produções humanas, criações que expressam determinada compreensão de mundo.

Nos livros didáticos produzidos para a transmissão de determinada disciplina, também opera um processo de criação que mobiliza conhecimentos oriundos de distintos campos, dentre eles o campo científico, e os traduz para a realidade e as finalidades da escola. A tradução é uma metáfora, que ajuda a explicar o trabalho de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. Metáfora que ajuda a entender o processo complexo de recontextualização pedagógica que esta tese procurou abordar no caso dos livros didáticos de sociologia e de ciências sociais para o nível secundário. A tradução de uma obra literária, um poema, conto ou romance, de uma língua para outra exige um elemento de criação, pois não se trata de trabalho mecânico de mera substituição de palavras: cada língua tem sua especificidade, seu repertório, e assim o tradutor precisa dominar muito bem os dois registros, o do texto original e o da língua para a qual a obra vai ser traduzida. No processo educativo, um repertório de saberes e conhecimentos, uma linguagem científica e suas especificidades precisam ser traduzidos para a realidade escolar com o propósito de transmitir algo a alguém.

A tese tem como pano de fundo o debate caro à sociologia da educação a respeito do papel da escola na sociedade. Seria a escola reprodutora das desigualdades sociais ou possibilitadora da mobilidade social e da transformação social? Esse debate nem sempre *desce ao chão* da escola, mas é importante que pesquisas futuras aprofundem a reflexão acerca dos efeitos da recontextualização pedagógica nos processos mais amplos de escolarização. Um desdobramento desta pesquisa pode buscar problematizar a relação entre a seleção dos conteúdos e das estratégias didático-pedagógicas na aprendizagem dos alunos, isto é, investigar como as diferenças nas formas de pedagogização do conhecimento se refletem em maiores ou menores chances de aprendizado de alunos oriundos das mais diversas classes sociais e experiências de vida.

³²² Exposição *Game Plan*, exibida em 2012 no MoMA, em Nova York.

O programa de 1999 de CES, na França, para o primeiro ano do liceu, tinha uma proposta transdisciplinar de articulação entre as ciências sociais e a economia na abordagem de diferentes temas como a família, o emprego, as organizações produtivas e o consumo. Para cada um desses temas o livro apresentava elementos da abordagem econômica, sociológica e política. Na mudança curricular empreendida em 2010, o programa de CES passou a identificar separadamente os saberes de referência. Assim, os manuais passaram a dedicar unidades específicas para cada uma das ciências que compunham a disciplina. Essa mudança gerou um forte debate entre os profissionais e pesquisadores atuantes no ensino de CES, pois para uns essa mudança seria prejudicial aos alunos das classes menos favorecidas e para outros seria justamente o contrário. Tal embate fornece elementos para se pensar como a seleção curricular e de estratégias didático-pedagógicas pode influir no papel da educação e da escola. No Brasil, o debate sobre as formas de didatização ou pedagogização dos conhecimentos sociológicos para o nível médio teve início mais recentemente.

O intuito desta tese foi mostrar características da recontextualização pedagógica no Brasil e na França em dois momentos, por meio de seus livros didáticos, que revelam escolhas didáticas e curriculares. A reflexão sobre os processos de pedagogização do conhecimento, especificamente no caso das ciências sociais, merece ser aprofundado em pesquisas futuras, no que concerne ao impacto das diferentes possibilidades didáticas sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisa mostrou que na França os autores envolvidos com o ensino de CES buscam apropriar-se do referencial teórico-conceitual de Bernstein, especialmente da noção de pedagogia visível e invisível, para avaliar qual a melhor forma de fornecer as ferramentas que vão auxiliar os alunos a entenderem a realidade social em que vivem. No Brasil, a sociologia escolar também visa a dotar os alunos de elementos para a compreensão da vida social, porém se nota que os livros didáticos, por exemplo, têm se pautado numa lógica cumulativa dos conhecimentos.

Nessas considerações finais, elegi destacar alguns pontos que foram discutidos ao longo da tese: retomarei as principais características dos livros brasileiros de sociologia e dos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, destacando semelhanças e diferenças entre os livros dos dois países e suas estratégias de recontextualização pedagógica.

A pesquisa identificou semelhanças entre os livros brasileiros, sem, contudo, desconsiderar as particularidades das obras de cada editora nem as diferenças temporais. Em comum, notou-se a construção de uma estratégia brasileira da escrita da sociologia escolar centrada em uma narrativa didática, seguida de exercícios e documentos à parte, na qual se destacava a abordagem histórica dos fenômenos sociais. Entretanto, apontou-se também a

diferença considerável entre os livros publicados entre os anos 2000 e 2005, em comparação com aqueles lançados em 2010, num contexto posterior à promulgação da lei nacional de obrigatoriedade do ensino de sociologia (Lei n. 11.684/08) e à inclusão da sociologia no PNLD (edital de 2009 para livros distribuídos a partir de 2012): incremento na apresentação gráfica da obra, aumento da inserção de ilustrações, desenvolvimento de mais atividades e exercícios e das seções de sugestões de livros, filmes e atividades de pesquisa em diálogo com o conteúdo do capítulo.

Apesar dessas diferenças e singularidades, os livros didáticos brasileiros são marcados pela narrativa didática. O que significa isso? Os capítulos apresentam um texto didático, isto é, os autores escrevem para um leitor específico, o público do manual didático. Essa narrativa apresenta para o leitor a temática daquele capítulo e **define** as teorias e/ou conceitos sociológicos eleitos para figurar naquelas páginas. A autoria do livro didático brasileiro de sociologia elabora uma síntese didática feita para se dirigir ao leitor.

A segunda característica do conjunto de livros de sociologia analisados é a presença recorrente de uma história das ideias sociológicas, através da qual são elencados autores e teorias do pensamento social universal, com grande ênfase nos pensadores clássicos das ciências sociais. Os nomes de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber estão, portanto, sempre presentes em qualquer edição brasileira, em mais de um capítulo, dos mais variados temas e abordagens. A terceira característica comum dos livros brasileiros é o eurocentrismo, tanto nas imagens (como mostrado no Capítulo 5) quanto nas referências citadas e utilizadas, a maioria de autores europeus do sexo masculino, seguidas por autores homens brasileiros. Raras são as referências a textos escritos por mulheres e a autores não europeus ou não norte-americanos. Os países vizinhos ao Brasil são exceções, africanos são mais raros ainda e do continente asiático praticamente inexistentes.

Já os manuais franceses de ciências econômicas e sociais (CES) apresentam a padronização de um modelo didático centrado na organização de dossiês por meio dos quais são arrolados documentos (visuais e textuais), sempre acompanhados de perguntas e exercícios para serem respondidos. Os manuais de CES não **explicam** o que é o conteúdo, eles propõem a leitura de textos e ilustrações e solicitam a reflexão por meio de atividades. Ao final do capítulo, de forma bem sintética, são incluídas algumas explicações sobre o conteúdo trabalho, mas estas são mais econômicas e objetivas do que as que figuram nos livros brasileiros. Essa característica é compartilhada por todas as obras francesas selecionadas e os conteúdos dos capítulos são os mesmos, independentemente da editora que os publicou. Isso se deve ao fato de que os manuais de CES precisam obedecer aos programas

nacionais publicados pelo Ministério da Educação para que possam ser aceitos e adotados pelos professores em sala de aula. O currículo francês determina os conteúdos, os temas e até a forma de ensinar, condicionando um padrão para a produção editorial privada.

A pesquisa identificou que os temas trabalho e desigualdades sociais se encontravam presentes nos materiais dos dois países. Não obstante, com diferenças significativas na forma de tratamento e no repertório de autores mobilizados. A diferença mais notável é que, na França, o foco da discussão sobre trabalho engloba as questões do desemprego, dos tipos de organização produtiva, das categorias de classificação socioprofissional, com a utilização predominante de representações de dados quantitativos oriundos de uma pluralidade de órgãos e institutos de estatísticas que produzem censos e pesquisas de longa duração. Isso denota o investimento da sociedade francesa na produção de estatísticas, tanto no setor privado quanto nos mais variados órgãos e ministérios públicos franceses. Os dados quantitativos e os demais documentos textuais presentes nos capítulos sobre trabalho nos manuais de CES versam majoritariamente sobre a sociedade francesa do século XXI.

No Brasil, o trabalho é abordado, na maioria das vezes, como elemento indissociável de nossa humanidade, sendo o que nos diferencia dos outros animais. Nota-se a preocupação dos livros de recorrer à origem da palavra trabalho, apresentando as diversas formas de trabalho existentes na história da humanidade, da Grécia ao capitalismo atual. Também são mobilizadas as teorias sociológicas sobre a temática e, apesar de um crescimento (de 2000 para 2010) dos conteúdos dedicados às características do trabalho na sociedade brasileira, a narrativa prima pelo referencial teórico europeu.

Outro tema presente nos dois países, mas tratado de forma distinta, é o das desigualdades sociais. Costuma-se, nos livros brasileiros, proceder a uma reconstrução da origem do conceito de desigualdade, muitas vezes mobilizando uma discussão filosófica de autores que também são referências na ciência política brasileira (Hobbes, Locke e Rousseau, por exemplo). Além disso, os livros de sociologia primam pela discussão das desigualdades sociais em suas diversas ordens: de classe, gênero e raça, sendo frequente associar a discussão de estratificação social, apresentando os conceitos de estamentos e castas.

Já nos manuais franceses o foco é a desigualdade de renda, pela qual são abordadas as questões de desigualdade de gênero e classe (por categoria socioprofissional). Todo esse conteúdo é abordado por meio de representações de dados estatísticos, mais uma vez denotando a forte preocupação da sociedade francesa com a produção quantitativa da sua realidade. Não faz sentido para os franceses falar de desigualdades raciais. Na sociologia acadêmica, utiliza-se o termo etnia, entretanto, as questões étnicas não são visíveis nos

manuais franceses em nenhum dos momentos do recorte temporal selecionado. Nos manuais franceses de ciências econômicas e sociais, as desigualdades são tratadas do ponto de vista da renda, do salário: os manuais focam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho e de renda.

Nos livros brasileiros de sociologia, os capítulos sobre as desigualdades sociais dedicam grande parte do seu conteúdo à discussão sobre as questões de estratificação social (classes sociais, estamentos, castas) e frequentemente esse tema domina o capítulo. Desigualdade racial também ganha uma abordagem histórica, mencionando as teorias raciais e racialistas que foram discutidas no Brasil. Com frequência, os livros brasileiros citam muitos autores por página, para tentar dar conta da pluralidade teórica dos temas. É o caso das páginas dedicadas a abordar o racismo no Brasil, em que há citações às obras de Nina Rodrigues, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Lilia Schwarcz.

Observou-se uma diversidade maior entre os livros brasileiros publicados por editoras distintas, abarcando alguma variedade de temáticas, autores e conceitos. Mesmo com o edital do PNLD induzindo o currículo (para usar um termo de Ivor Goodson) de sociologia para os livros brasileiros, o leque de opções é ainda grande, propiciando um repertório mais vasto do que o repertório presente nos livros franceses. Alguns temas estão presentes em praticamente todos os livros brasileiros de sociologia analisados, mas outros são exceções, abordados em uma ou poucas obras didáticas, como pobreza, consumo, religião, violência, movimentos sociais, gênero, mídia e tecnologia.³²³

O conjunto de livros brasileiros prioriza uma narrativa histórica, primando pela explicação das definições dos fenômenos, dos conceitos, focando a história da sociologia, apresentando uma seleção de teorias sociológicas e de autores. E, se por um lado essa opção didática é um traço comum entre a produção brasileira de livros de sociologia, por outro há uma variedade de temas e conteúdos apresentados ao leitor. Essa opção tem uma justificativa não explicitamente revelada pelos autores dos manuais, mas que pode ser inferida a partir do conhecimento da realidade social, política e econômica da educação brasileira. A maioria dos

³²³ Algumas monografias de conclusão da pós-graduação *lato sensu* em ensino de sociologia do curso de especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB/UFRJ) investigaram algumas dessas temáticas. Ver as monografias de Beatrice Cavalcante Limoeiro sobre o gênero e a sexualidade nas oito edições de livros didáticos de sociologia aprovados no PNLD 2012 e no PNLD 2015 (LIMOEIRO, 2016); a monografia de Danielle Rodrigues de Oliveira, que comparou as perspectivas teóricas e didáticas de dois livros didáticos publicados em 2010 sobre as temáticas da violência e criminalidade (OLIVEIRA, 2014); e o trabalho de Vinícius Carvalho Lima que analisou a presença do tema movimentos sociais nos dois livros aprovados pelo PNLD 2012 (LIMA, 2013).

estudantes matriculados no ensino médio brasileiro toma conhecimento dos saberes construídos e acumulados pela humanidade por meio da instituição escolar. Portanto, à escola cabe muitas tarefas e muitos papéis. Também é recorrente querer que a escola supra as lacunas das outras esferas de socialização (família, Estado, bairro, etc), cabendo à escola atender às mais diversas necessidades dos indivíduos, nos mais variados planos.

Analisando as diferentes estratégias de recontextualização pedagógica em cada um dos países, evitei julgar os livros de forma maniqueísta, visando a contribuir para o debate sobre os conteúdos e as formas de ensinar a matéria, de modo a fomentar ideias para aprimorar o alcance e a compreensão da sociologia pelos públicos não universitários, em especial, o público escolar.

APÊNDICE A

LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA (1993-2012)

	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR	PROGRAMA	ESTADO	ANO
1	CORREA, Lesi	A importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º Grau. A questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em duas escolas oficiais de 2º grau de Londrina	Isabel Franchi Cappelletti	Mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP	SP	1993
2	PACHECO, Clovis	Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil	Elza Nadai	Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação – USP	SP	1994
3	MACHADO, Olavo	O ensino de Ciências Sociais na escola média	Dirceu Carvalho	Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação – USP	SP	1996
4	GIGLIO, Adriano	A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – anos 40 e 50	Luiz Werneck Vianna	Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: IUPERJ	RJ	1999
5	MEUCCI, Simone	A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos	Octavio Ianni	Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH – Unicamp	SP	2000
6	ALVES, Maria Adélia	Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do ensino médio	Patrizia Piozzi	Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp	SP	2001
7	GUELFY, Wanirley	A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942	Heloisa Dupas Penteado	Mestrado em Educação. Curitiba: Setor de Educação – UFPR	PR	2001
8	SANTOS, Mário Bispo dos	A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal	Carlos Martins	Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais – UnB	DF	2002
9	ANDRADE, Claudia	A difusão do conhecimento como atividade emancipatória: estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro	Edil Vasconcellos de Paiva	Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Centro de Educação e Humanidades – PROPED – UERJ	RJ	2003

10	MOTA, Kelly Cristine	Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?	Maria Clara Bueno Fischer	Mestrado em Educação. São Leopoldo: UNISINOS	RS	2003
11	RÊSES, Erlando	...E com a palavra: os alunos – estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio	Fernanda Antônia da Fonseca Sobral	Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais – UnB	DF	2004
12	SARANDY, Flávio Marcos	A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil	Gláucia Kruse Villas Bôas	Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ	RJ	2004
13	CAJU, Andréia	Análise da disciplina Sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso	Leonilde Servolo de Medeiros	Mestrado em Educação Agrícola. Rio de Janeiro: Instituto de Agronomia – UFRRJ	RJ	2005
14	COAN, Marival	A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho	Paulo Sérgio Tumolo	Mestrado em Educação. Florianópolis: Centro de Educação – UFSC	SC	2006
15	ERAS, Lúgia Wilhelms	O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas	Wander Amaral Camargo	Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PR	2006
16	MEUCCI, Simone	Gilberto Freyre e a Sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico.	Elide Rugai Bastos	Doutorado em Sociologia. Campinas: IFCH – Unicamp	SP	2006
17	SILVA, Ileizi	Das fronteiras entre ciência e educação escolar – as configurações do ensino de Ciências Sociais – Sociologia no Estado do Paraná – 1970-2002	Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins	Doutorado em Sociologia. São Paulo: Departamento de Sociologia – USP	SP	2006
18	OLIVEIRA, Dalta	A prática pedagógica dos professores de Sociologia: entre a teoria e a prática.	Alexandre Maia de Bomfim	Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá	RJ	2007

19	TAKAGI, Cassiana	Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média	Amaury César Moraes	Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação – USP	SP	2007
20	SOUZA, Shelley	A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007	Alice Casimiro Lopes	Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação – UERJ	RJ	2008
21	PAVEI, Katiuci	Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia	Elizabeth Diefenthaler Krahe	Mestrado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS	RS	2008
22	ALMEIDA, Djair Lázaro de	Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos	João Virgílio Tagliavini	Mestrado em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos	SP	2009
23	CUNHA, Patrícia	O ensino de Sociologia: uma experiência em sala de aula.	Maria Neyára de Oliveira Araújo	Mestrado em Sociologia. Fortaleza: Departamento de Ciências Sociais – UFC	CE	2009
24	LENNERT, Ana Lucia	Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho	Aparecida Neri de Souza	Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp	SP	2009
25	LEODORO, Silvana	A disciplina Sociologia no ensino médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível	Stela Conceição Bertholo Piconez	Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação – USP	SP	2009
26	MORAES, Luiz Fernando Nunes	Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados e do ensino de Sociologia	Simone Meucci	Mestrado em Sociologia. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Sociologia - Universidade Federal do Paraná – UFPR	PR	2009
27	PERUCCHI, Luciane	Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB	Nise Jinkings	Mestrado em Educação. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – UFSC	SC	2009

28	ROSA, Maristela	O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio na rede pública de Santa Catarina.	Nise Jinkings	Mestrado em Educação. Florianópolis: Faculdade de Educação – UFSC	SC	2009
29	SOARES, Jefferson da Costa	O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação – UFRJ	RJ	2009
30	ZANARDI, Gabriel	A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente	Maria H. G. Frem Dias-da-Silva	Mestrado em Educação. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP	SP	2009
31	STEMPKOWSKI, Ivete Fatima	A influência social na construção do conhecimento: a formação dos currículos de Sociologia no ensino médio	Maria Izabel Mallmann	Mestrado em Ciências Sociais. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da PUC-RS	RS	2010
32	FERREIRA, Eduardo Carvalho	Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia	Ileizi Luciana Fiorelli Silva	Mestrado em Ciências Sociais. Londrina: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina	PR	2011
33	SANTOS, Renata Oliveira dos	A implementação da Sociologia nas instituições privadas paranaenses: um estudo sociológico	Marivânia Conceição de Araújo	Mestrado em Ciências Sociais. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PGC, Universidade Estadual de Maringá	PR	2011
34	FLORÊNCIO, Maria Amélia de Lemos	O ensino da Sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade	Alice Anabuki Plancherel	Mestrado em Sociologia. Maceió: Universidade Federal de Alagoas	AL	2011
35	CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de	Ensino de Sociologia: elementos da prática docente no ensino médio	Santuza Amorim da Silva	Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG	MG	2012

36	FEIJÓ, Fernanda	A sociologia contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das Ciências Sociais no ensino médio	Marcia Teixeira de Souza	Mestrado em Sociologia. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	SP	2012
37	SILVA, Kátia Karine Duarte da	Políticas educacionais para a inserção da Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)	Silvia Helena Andrade Brito	Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS	2012
38	LIMA, Alexandre Jerônimo Correia	Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia	Ileizi Luciana Fiorelli Silva	Mestrado em Ciências Sociais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina	PR	2012
39	SENNA, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de	Diálogos com o homem imaginário: pensando o uso de imagens no ensino de Sociologia	Ana Laudelina Ferreira Gomes	Mestrado em Ciências Sociais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	2012
40	MASCARENHAS, Alexandra Garcia	As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no ensino médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut	Maria Manuela Alves Garcia	Mestrado em Educação. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas	RS	2012
41	FIREMAN, Eleclécia de Oliveira	Uma abordagem sociológica do relato da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio	Elder Patrick Maia Alves	Mestrado em Sociologia. Maceió: Universidade Federal de Alagoas	AL	2012
42	LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de	A Sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores	Silke Weber	Mestrado em Sociologia. Recife: Universidade Federal de Pernambuco	PE	2012
43	MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho	Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico	Ileizi Luciana Fiorelli Silva	Mestrado em Ciências Sociais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina	PR	2012
44	MOURA, Neide de Lima	O papel da sociologia na formação do jovem: perspectivas dos estudantes	Rosemary Roggero	Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade Nove de Julho	SP	2012

APÊNDICE B

QUADRO COMPARATIVO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRO E FRANCÊS (ANOS 2000)

Idade	Sistema Educacional Brasileiro		Sistema Educacional Francês	
17	3 ^a série	Ensino Médio	Terminale	Lycée
16	2 ^a série		Première	
15	1 ^a série		Seconde	
14	9 ^o ano	Ensino Fundamental 2^o segmento	3 ^{ème}	Collège
13	8 ^o ano		4 ^{ème}	
12	7 ^o ano		5 ^{ème}	
11	6 ^o ano		6 ^{ème}	
10	5 ^o ano	Ensino Fundamental 1^o segmento	Cours moyen 2	École élémentaire
9	4 ^o ano		Cours moyen 1	
8	3 ^o ano		Cours élémentaire niveau 2	
7	2 ^o ano		Cours élémentaire niveau 1	
6	1 ^o ano		Cours préparatoire	

APÊNDICE C

LISTA DE TESES FRANCESAS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS (1995-2012)

	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR	LOCAL	ANO	ÁREA
1	ALPE, Yves	Sociologie d'une innovation pédagogique: l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée	Roger Establet	Aix-Marseille 1	1995	Lettres
2	CHATEL, Elisabeth	Une analyse économique de l'action éducative: évaluation et apprentissage dans les lycées	Robert Salais	Paris 10	1996	Sciences économiques
3	VITALE, Philippe	L'enseignement de la sociologie: vers une étude comparative des curricula européens	Roger Establet	Aix-Marseille	1999	Sociologie
4	EPRON, Benoît	L'édition universitaire française face au numérique: enjeux stratégiques et menaces économiques pour les manuels en sciences humaines et sociales	Jean-Michel Salaün	Lyon 1	2005	Informatique
5	RAMONDETTI, Marie-José	Etude d'un geste professionnel: l'enseignement de la méthode de la dissertation en sciences économiques et sociales	Alain Legardez	Aix Marseille1	2006	Systèmes d'apprentissage
6	PAGE, Lionel	Une analyse comportementale des décisions éducatives et de la genèse des inégalités sociales dans l'éducation	Jean-Claude Berthélémy	Paris 1	2007	Sciences économiques
7	MALIGE, Régis	Le recrutement des personnels enseignants du second degré public et l'évolution du métier de gestionnaire de concours: approche socio-organisationnelle. Une étude de cas: les sciences économiques et sociales	Gilles Ferréol	Université de Franche-Comté. UFR des Sciences du langage, de l'homme et de la société	2010	Sociologie
8	STAVROU, Sophia	Réforme de l'Université et transformations curriculaires: des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs: Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales	Nicole Ramognino	Aix-Marseille	2012	Sociologie

APÊNDICE D

QUADRO DE ENTREVISTADOS FRANCESES

	Data	Entrevistado	Atuação	Duração	Págs.
1	03 março 2014	Alain Beitone	Professor de SES no lycée Thiers Marseille, júri (banca) concursos, elaborou programas, foi coordenador de manuais da Hachette nos anos 1990.	74 min	24
2	03 abril 2014	Elisabeth Chatel	Pesquisadora do INRP. Liderou a mais importante pesquisa de perfil dos professores de CES da França. Publicou inúmeros livros sobre o tema.	79 min	22
3	18 abril 2014	Christophe Rodrigues	Professor no Lycée Militaire d'Aix, autor chez Magnard, também trabalha na formação de professores.	47 min	17
4	23 abril 2014	François Dubet	Sociólogo. Participou e pediu demissão do grupo de peritos responsáveis pela elaboração do programa ministerial de SES para seconde em 2010.	78 min	18
5	05 maio 2014	Erwan le Nader	Professor, vice-presidente da APSES, autor do manual didático <i>online</i> gratuito <i>Sésame</i> .	79 min	28
6	05 maio 2014	Pascal Combemale	Professor no Lycée Henri IV, autor do <i>Manuel</i> da editora La Découverte. Editor da coleção Repères.	69 min	22
7	06 maio 2014	Claude-Danièle Échaudemaison	Editora da Nathan desde 1980. Coordenadora de coleção de manuais de SES para as três séries do liceu.	77 min	23
8	06 maio 2014	Adeline Richet	Professora, pesquisadora e coordenadora de coleção da editora Hachette de manual SES no início dos anos 2000.	60 min	19
9	14 maio 2014	Cécile Vigour	Cientista política. Publicou <i>La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes</i> .	71 min	19
10	15 maio 2014	Philippe Vitale	Professor na Aix-Marseille Université. Especialista em ensino de sociologia com pesquisa comparativa entre França, Bélgica e Inglaterra.	52 min	17
				686 minutos	209 págs.

APÊNDICE E

LISTA DOS LIVROS DE SOCIOLOGIA BRASILEIROS, POR ANO DE EDIÇÃO, NOME DA EDITORA, TÍTULO, AUTORIA, NÚMERO DE PÁGINAS E QUANTIDADE DE ILUSTRAÇÕES

	ANO	EDITORA	TÍTULO	AUTORIA	Nº PÁGS.	ILUSTRAÇÕES
1	2001	Atual	Iniciação à Sociologia	Tomazi (coord.), Alvarez, Rezende, Ferreira, Crespo e Silveira (6)	264	138
2	2002	Ática	Introdução à Sociologia	Oliveira	256	55
3	2005	Moderna	Sociologia: Introdução à ciência da sociedade	Costa	416	149
4	2010	Ática	Introdução à Sociologia	Oliveira	328	202
5	2010	Ed. do Brasil/ FGV	Tempos modernos, Tempos de sociologia	Bomeny e Freire- Medeiros (2)	280	218
6	2010	Moderna	Sociologia: Introdução à ciência da sociedade	Costa	496	499
7	2010	Saraiva	Sociologia para o Ensino Médio	Tomazi	256	272
Total					2.296	1.533

Total de páginas (Brasil + França) = 3.751 páginas

Total de ilustrações (Brasil + França) = 3.595 ilustrações

APÊNDICE F

LISTA DOS MANUAIS FRANCESES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS
(*SECONDE*), POR ANO DE EDIÇÃO, NOME DA EDITORA, TÍTULO, AUTORIA,
NÚMERO DE PÁGINAS E QUANTIDADE DE ILUSTRAÇÕES

	ANO	EDITORA	TÍTULO	AUTORIA	Nº PÁGS.	ILUSTRAÇÕES
1	2004	Hachette	Sciences économiques & sociales – 2 ^{de}	Revol e Silem (dir.), Blanc, Blin, Bourdis, Déchamps, Dontaine, Lebel e Méhats (9)	254	246
2	2004	Hatier	Sciences économiques et Sociales – 2 ^{de}	Longuet (coord), Anselm, Bails, Berger-Longuet, Goémé e Millet (6)	287	419
3	2004	Nathan	Sciences Économiques et Sociales – 2 ^{de}	Collection Échaudemaison. Chartoire, Deshayes, Drahy- Ranzieri, Fouilland, Parienty, Roux-Périnet, Vallée e Grémaud (9)	287	379
4	2008	Hachette	Sciences économiques & sociales – 2 ^{de}	Jeannin e Richet (dir.), Bernier, Boulloires, Daubin, Dornbusch, Galy, Jonquet, Le Nader, Rault e WatreLOT (11)	256	364
5	2010	Hatier	SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES – 2 ^{de}	Anselm (coord), Binet, Jayat, Laureys, Phelep, Servanin e Trombert (7)	192	318
6	2010	Nathan	Sciences Économiques et Sociales – 2 ^{de}	Collection Échaudemaison. Abellard, Chartoire, Drahy- Ranzieri, Leblanc, Loiseau, Parienty, Roux-Périnet, Taïeb, Tallon-Hallard, Thammavongsa e Vallée (12)	179	336
TOTAL					1.455	2.062

APÊNDICE G

LISTA TOTAL DE PINTORES NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE SOCIOLOGIA, POR NACIONALIDADE E SÉCULO

Nº	PINTOR	NACIONALIDADE	SÉCULO
1.	Adolph von Menzel	Alemanha	XIX
2.	Adriaen van Ostade	Holanda	XVII
3.	Aimé Adrien Taunay	França	XIX
4.	Albert Diekes	n/i	XIX
5.	Albert Frisch	Baviera	XIX
6.	Albrecht Dürer	Alemanha	XV/XVI
7.	Andy Warhol	Estados Unidos	XX
8.	Antonio Gisbert	Espanha	XIX
9.	Antonio Rocco	Itália	XIX/XX
10.	Armand J. Pallière	França	XIX
11.	Barbara Kruger	Estados Unidos	XX
12.	Batista da Costa	Brasil	XIX/XX
13.	Bonaventura Peeters	Bélgica	XVII
14.	Candido Portinari	Brasil	XX
15.	Caravaggio	Itália	XVI/XVII
16.	Charles & Josette Lenars	n/i	XX
17.	Charles C. J. Hoffbauer	França	XIX/XX
18.	Charles Grignion	Inglaterra	XVIII/XIX
19.	Charles Le Brun	França	XVII
20.	Charles Legrand	n/i	XIX
21.	Charles Thévenin	França	XVIII/XIX
22.	Christian Sell	Alemanha	XIX
23.	Claude Monet	França	XIX/XX
24.	Courtney Milne	Canadá	XX
25.	Daumier	França	XIX
26.	David Fierstein	n/i	XXI
27.	De Lesseur	Polônia	XVIII
28.	Eduard Bierma	n/i	XIX
29.	Edward Curtis	Estados Unidos	XIX/XX
30.	Edward Hopper	Estados Unidos	XX
31.	Egberto Nogueira	Brasil	XX
32.	Emiliano Di Cavalcanti	Brasil	XX
33.	Enea Vico	Itália	XVI
34.	Eugène Delacroix	França	XIX
35.	Fabio Ventura	Brasil	XXI
36.	Félix Emile Taunay	França	XIX
37.	Francisco Goya	Espanha	XVIII- XIX
38.	Frans Pourbus, o novo	França	XVI/XVII
39.	Frères de Limbourg	Holanda	XIV-XV
40.	Garcia Pelayo	n/i	
41.	George Hayter	Inglaterra	XIX
42.	Gerard David	Países Baixos	XV/XVI

Nº	PINTOR	NACIONALIDADE	SÉCULO
43.	Gerard François	Itália	XVIII/XIX
44.	Giorgio de Chirico	Itália	XX
45.	Giotto	Itália	XIII/XIV
46.	Giovanni Boccaccio	Itália	XIV
47.	Goyenechea	n/i	
48.	Gustave Doré	França	XIX
49.	Henri Testelin	França	XVII
50.	Henri-Gabriel Ibels	França	XIX/XX
51.	Hyacinthe Rigaud	França	XVII - XVIII
52.	Hyeronymus Bosch	Holanda	XV-XVI
53.	Isidore Stanislas Helman	França	XVIII
54.	J. Bouvier	França	XIX
55.	Jan Vermeer	Países Baixos (Holanda)	XVII
56.	Jean Antoine Watteau	França	XVII/XVIII
57.	Jean Baptiste Debret	França	XIX
58.	Jean Beraud	França	XIX/XX
59.	Jean-Jacques François	França	XVIII
60.	Jean-Leon Gérôme	França	XIX
61.	Jean-Pierre Houël	França	XVIII
62.	João Maximiano Mafra	Brasil	XIX
63.	Johann Moritz Rugendas	Alemanha	XIX
64.	Johann Zahn	Alemanha	XVII
65.	John Trumbull	Estados Unidos	XVIII/XIX
66.	José Rodrigues Nunes	Brasil	XIX
67.	José Wasth Rodrigues	Brasil	XIX/XX
68.	Joseph Nicolas Robert-Fleury	França	XIX
69.	Joseph Wright	Inglaterra	XVIII
70.	Juan O'gorman	México	XX
71.	Jules Adler	França	XIX/XX
72.	Karl Begas	Alemanha	XIX
73.	Leo Schatz	Holanda	XX
74.	Léon Frederic	Bélgica	XIX/XX
75.	Leonadro Da Vinci	Itália	XV - XVI
76.	Louis le Nain	França	XVI/XVII
77.	Louis Léopold Boilly	França	XVIII/XIX
78.	Lucas Cranach	Alemanha	XV/XVI
79.	Lysippos	Grécia	IV a.C
80.	M. Harou Romain	França	XIX
81.	Manoel da Costa Athaide	Brasil	XVIII/XIX
82.	Marcel Duchamp	França	XX
83.	Marinus Van Reymerswalle	Países Baixos	XVI
84.	Martin Drolling	França	XVIII
85.	Mestre Vitalino	Brasil	XX
86.	Michelangelo	Itália	XV/XVI
87.	Militão Augusto de Azevedo	Brasil	XIX
88.	Pablo Picasso	Espanha	XX
89.	Paul Gauguin	França	XIX

Nº	PINTOR	NACIONALIDADE	SÉCULO
90.	Paula Quratto	n/i	XXI
91.	Pedro Américo	Brasil	XIX
92.	Pelizza da Volpedo	Itália	XIX
93.	Pierre Andre Brouillet	França	XX
94.	Pierre Méjanel	França	XIX
95.	Pieter Bruegel	Bélgica	XVI
96.	Quentin Massys	Bélgica	XVI
97.	Rafael Falco	Argélia/Brasil	XX
98.	Rafael Sanzio	Itália	XV/XVI
99.	Rembrandt Van Rijn	Holanda	XVII
100.	René Magritte	Bélgica	XX
101.	Roedel & Rojas	n/i	
102.	Sandro Botticelli	Itália	XV
103.	Santi di Tito	Itália	XVI
104.	Stefano Bianchetti	França	XX
105.	Tarsila do Amaral	Brasil	XX
106.	Theodor de Bry	Principado de Liège	XVI
107.	Théodore Chassériau	França/República Dominicana	XIX
108.	Thomas Allon	Inglaterra	XIX
109.	Valentin Serov	Rússia	XIX
110.	Van Gogh	Países Baixos	XIX
111.	Victor Meirelles	Brasil	XIX
112.	Vinckboons David	Bélgica	XVI/XVII
113.	W. Heath Robinson	Inglaterra	XIX/XX

APÊNDICE H

LISTA TOTAL DE PINTORES NOS MANUAIS FRANCESES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS, POR NACIONALIDADE E SÉCULO

Nº	PINTOR	NACIONALIDADE	SÉCULO
1.	Arnauld Rouèche	França	n/i
2.	Gilbert Delahaye	França	XX
3.	Grégoire	França	n/i
4.	Léon Augustin Lhermitte	França	XIX/XX
5.	Marcel Duchamp	França	XIX/XX
6.	Marcel Marlier	Bélgica	XX/XXI
7.	Pierre Auguste Renoir	França	XIX/XX
8.	Pierre Paul Rubens	Alemanha (Sacro Império Romano-Germânico)	XVI/XVII
9.	René Gruau	França	XX
10.	Vincent Van Gogh	Holanda	XIX

APÊNDICE I

LISTA TOTAL DE CARTUNISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE SOCIOLOGIA, POR NACIONALIDADE E SÉCULO

Nº	CARTUNISTA	NACIONALIDADE	SÉCULO
1.	Adão Iturrusgarai	Brasil	XX até hoje
2.	Alfredo Storni	Brasil	XIX/XX
3.	Amarildo	Brasil	XX até hoje
4.	Angeli	Brasil	XX até hoje
5.	Angelo Agostini	Itália/Brasil	XIX
6.	Antônio Santos	n/i	n/i
7.	Ari Folman	Israel	XX até hoje
8.	Benedito Carneiro Barreto (Belmonte)	Brasil	XX
9.	Bob Thaves	EUA	XX
10.	Caco Galhardo	Brasil	XX até hoje
11.	Carlos Alberto Pereira	Brasil	XX até hoje
12.	Caulos	Brasil	XX até hoje
13.	Claudius	Brasil	XX até hoje
14.	David Polonsky	Israel	XX até hoje
15.	Dik Browne	EUA	XX
16.	Duke	Brasil	XX até hoje
17.	George Cruikshank	Inglaterra	XVIII/XIX
18.	Glauco	Brasil	XX até 2010
19.	Henfil	Brasil	XX
20.	J. Carlos	Brasil	XX
21.	Jal	Brasil	XX até hoje
22.	Jean Galvão	Brasil	XX até hoje
23.	K.Lixto	Brasil	XIX/XX
24.	Laerte	Brasil	XX até hoje
25.	Maitena	Argentina	XX até hoje
26.	Miguel	Brasil	XX até hoje
27.	Quino	Argentina	XX até hoje
28.	Rubens Kiyomura (Rubão)	Brasil	XX até hoje
29.	Tako X	Brasil	XX até hoje
30.	Théo	Brasil	XX
31.	Wiley Miller	EUA	XX até hoje
32.	Ziraldo	Brasil	XX até hoje

APÊNDICE J

LISTA TOTAL DE CARTUNISTAS NOS MANUAIS FRANCESES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS, POR NACIONALIDADE E SÉCULO

	CARTUNISTA	NACIONALIDADE	SÉCULO
1.	A. Faber	França	n/i
2.	Albert Uderzo	França	XX até hoje
3.	Alex	n/i	n/i
4.	Art Spiegelman	Suécia/ EUA	XX até hoje
5.	Aurel	n/i	XX até hoje
6.	Jean-Pierre Autherman	n/i	n/i
7.	Christian Binet	França	XX até hoje
8.	Charb (Stéphane Charbonnier)	França	XX/XXI
9.	Claire Bretécher	França	XX até hoje
10.	Dargaud	França	XX/XXI
11.	Delize (Dominique Lizambard)	França	XX até hoje
12.	Denis Horbach	n/i	n/i
13.	Denis Pessin	França	XX até hoje
14.	DR	n/i	n/i
15.	Ed fisher	n/i	n/i
16.	Gérard mathieu	França	XX até hoje
17.	Jean-Marc Lelong	França	XX
18.	Jean-Michel Ucciani	n/i	XX até hoje
19.	Jacques Azam	França	XX até hoje
20.	Jiho	França	XX até hoje
21.	Kharbine-Tapabor	França	Fundando em 1968
22.	Lasserpe	França	XX até hoje
23.	Manu Boisteau	França	XX até hoje
24.	Marianne Maury-Kaufmann	n/i	XX até hoje
25.	Michel Cambon	França	XX até hoje
26.	Pancho	Venezuela	XX até hoje
27.	Philippe Geluck	Bélgica	XX até hoje
28.	Philippe Lissac	França	n/i
29.	Piem	França	XX até hoje
30.	Pierre Samson	França	XX até hoje
31.	Plantu (Jean Plantureux)	França	XX até hoje
32.	Rémi Malingrëy	França	XX até hoje
33.	René Goscinny	França	XX
34.	Roba	Bélgica	XX
35.	Todd Davidson	n/i	n/i
36.	Yū Watase	Japão	XX até hoje
37.	Zack Weiner	EUA	XX até hoje
38.	(Philippe Chappuis) ZEP	Suíça	XX até hoje

APÊNDICE K
LISTA DE FONTES DOS DADOS QUANTITATIVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
BRASILEIROS DE SOCIOLOGIA, POR FREQUÊNCIA

FONTE	FREQ.
1. IBGE ¹	17
2. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)	9
3. BANCO MUNDIAL	5
4. ENEM 2005 e 2007	5
5. DATA FOLHA	3
6. ONU e ONU/PNUD	3
7. CEPAL	2
8. DIEESE	2
9. REVISTA VEJA	2
10. SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DE SP	2
11. ALMANAQUE ABRIL	1
12. ÁTICA	1
13. ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL	1
14. BID	1
15. FUNDAÇÃO SEADE	1
16. USP (Instituto de Eletrotécnica e Energia)	1
17. IPEA	1
18. NTU, Pesquisa de Mobilidade da População Urbana	1
19. QUID, Robert Laffont (anuário francês)	1
20. Relatório EPCOM, Anuário Mídia Dados e Empresas	1
21. REVISTA <i>RELAÇÕES HUMANAS</i>	1
22. U.S. DEPARTMENT OF LABOR	1
23. UNICEF	1

¹ IBGE CENSOS DEMOGRÁFICOS, IBGE/PNAD, IBGE: ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL, IBGE PIBM (Pesquisa de Informações Básicas Municipais).

APÊNDICE L

LISTA DE FONTES DOS DADOS QUANTITATIVOS NOS MANUAIS FRANCESES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS, POR FREQUÊNCIA

Nº	FONTE	FREQ.	Nº	FONTE	FREQ.
1	INSEE (L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques)	456	17	SACEM	5
2	Revue Alternatives Économiques	22	18	UNEDIC	5
3	Ministère de l'Éducation Nationale	22	19	VUEF	5
4	DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes e des Statistiques du Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social)	19	20	Banque de France	5
5	Centre National de Cinématographie	11	21	ARCEP	4
6	Ministère de la Culture et de la Communication	9	22	Eurostat	3
7	DREES (Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Évaluation et des Statistiques du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé	8	23	FAO	3
8	La Découverte	8	24	Ministère de la Santé	3
9	INED (L'Institut NATIONAL d'Études Démographiques)	7	25	Ministère du Travail	3
10	Autoridade de Regulação das Telecomunicações	7	26	TNS Sofres	3
11	CÉREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications)	7	27	Armand Colin	2
12	CRÉDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie)	7	28	Assedic	2
13	Le Monde	7	29	Cahiers Français	2
14	CCFA (Comité des Constructeurs Français d'Automobiles)	6	30	Conseil d'Orientation des Retraites	2
15	La Documentation Française	6	31	Enquête CSA	2
16	OCDE	6	32	De Boeck	2

Nº	FONTE	FREQ.	Nº	FONTE	FREQ.
33	DEPS	2	61	Danone	1
34	Fortune	2	62	D'Après Données de la Compatibilité Nationale	1
35	Mediametrie	2	63	Direção Central da Polícia Judiciária	1
36	Ministère de la Justice	2	64	Direção Geral da Administração Pública	1
37	Ministère des Affaires Sociales	2	65	Dominique Labblé	1
38	Nathan	2	66	Dunond	1
39	Natixis	2	67	Economia e Estatística	1
40	OMT	2	68	Expansion	1
41	Paris School of Economics	2	69	Eyrolles	1
42	REA	2	70	FCPE	1
43	Seloger.com	2	71	FEDAV	1
44	Strategies	2	72	FMI	1
45	<i>A classe operária e os níveis de vida</i> (livro de Maurice Halbwachs)	1	73	Gallimardi	1
46	AEE	1	74	GreenPeace	1
47	AFSSA	1	75	ICCAT	1
48	Associação Francesa da Indústria Automobilística	1	76	IDIES	1
49	Caixa Nacional de Alocação Familiar	1	77	IEA	1
50	Casino.fr	1	78	ING	1
51	CERC (Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion Sociale)	1	79	Instituto Francês do Petróleo	1
52	CITEPA	1	80	Institut Rexecode	1
53	CNAF	1	81	IPSOS	1
54	CNAMTS	1	82	ISUPPLI	1
55	CNUCED	1	83	KPMG	1
56	Conférence Syndicale des Familles	1	84	Le Figaro	1
57	Conseil de l'Emploi	1	85	Le Nouvel Observateur	1
58	Conseil Mondial de l'Or	1	86	Les Echos	1
59	COTOREP	1	87	L'Observatoire de L'endettement des Ménages	1
60	CSA	1	88	Médicos Sem Fronteiras	1

Nº	FONTE	FREQ.
89	Ministère de L'Intérieur	1
90	Ministère des Sports	1
91	Ministère du Budget	1
92	Ministério Americano do Trabalho	1
93	U.S. Department of Labor	1
94	Ministério da Indústria	1
95	National Footprint Accounts	1
96	NED	1
97	Nielsen	1
98	Novalis Marketing	1
99	NYSE-EURONEXT	1
100	Pearson	1
101	PhotoPQR	1
102	PPSOS	1

Nº	FONTE	FREQ.
103	Renault	1
104	Restos du Coer	1
105	Revue Française de Sociologie	1
106	Seguro Doença	1
107	Sessi-cis4	1
108	SGI (Sport Goods Intelligence)	1
109	SIPEC	1
110	SNC	1
111	SNPTV	1
112	UNAF	1
113	União Europeia	1
114	Wikipedia	1
115	WWF	1

Total 865

Referências bibliográficas

- AMARAL, Trícia; FISCHER, Adriana. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2), p. 5-23, jul./dez. 2013.
- ANSELM, Didier et al. **SES Sciences Économiques et Sociales 2^{de}**. Paris: Hatier, 2010. 192 p.
- AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994 [1955]. 2 vol.
- AZEVEDO, Fernando de. A antropologia e a sociologia no Brasil. In: AZEVEDO (Org.) **As ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994, vol.2, p. 409-463.
- _____. A sociologia na América Latina e particularmente no Brasil. In: _____. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.
- _____. **Princípios de sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 7. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.
- AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). Niterói, 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.
- BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2007.
- BEITONE, Alain. **Un exercice de prospective**. L'avenir des SES et de la filière ES. Publicado em mar. 2002. Disponível em: <<http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/news/Avenir%20des%20SES%20RTF.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016
- BEITONE, Alain; DOLLO, Christine; DECUGIS, Marie-Ange. **Les sciences économiques et sociales**: enseignement et apprentissages. IUFM-CAPES-AGRÉGATION. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Class and pedagogies**: visible and invisible. London: Routledge, 1975/1977/1990. v.3 revised, v.4.
- _____. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.26-42, maio/1984.
- _____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

_____. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. **História das edições escolares: momentos significativos dos livros didáticos brasileiros**. Comunicação apresentada na mesa-redonda: História das edições e circulação de livros didáticos no Simpósio Internacional Livro didático: educação e história, na Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007.

_____. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc; FEBVRE, Lucien. À nos lecteurs. **Annales d'histoire économique et social**, année 1, n. 1, janvier 1929.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na Pós-Graduação. Trabalho apresentado no GT 1 – História da Disciplina do 5º ENSOC – Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro, UFRJ, setembro de 2016.

BOLETIM CEDES – IUPERJ. Dossiê Sociologia no ensino médio. **Boletim do Centro de Estudos Direito e Sociedade do IUPERJ**, Rio de Janeiro: abril e maio de 2010.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. 280 p.

BOURDIEU, Pierre; GROS, François. Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. 1989. Disponível em: <<http://www.sauv.net/bourdgrs.htm>>. Acesso em: abr. 2015.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012**. Brasília: Ministério da Educação, SEB e FNDE, dezembro de 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB), 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23

dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. **Matriz de referência Enem**. Brasília: Ministério da Educação, s/d.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia** (OCNEM). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia** (OCEM). Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 101-133, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Área Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica / SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 38/2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 7 de julho de 2006b.

BRASIL. **PCN+ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Área Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB/ SEMTEC, 2002.

BRITO, Silvia H. A. de. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, número especial, p. 58-75, maio 2010.

BRUILLARD, Éric. **Current textbook research in France: an overview**. International Textbook Symposium, ITS 2011, abril 2011.

BUENO, João Batista. Imagens visuais em livros didáticos de história. **Resgate**, vol. XIX, nº 22, jul./dez. 2011.

CADERNOS CEDES, vol. 31, n. 85, set.-dez. 2011.

CAMARGO, Luís. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 104-115, jan./mar. 1996.

CANDIDO, Antonio. Sociologia: Ensino e Estudo. **Sociologia: Revista Didática e Científica**. São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política da USP, vol.XI, n.o. 3, p. 275-289, setembro de 1949.

CARTELLIER, Dominique. Politiques du livre et industrialisation de l'édition. Les régions, quel cadre pour l'action publique ? **Bulletin des Bibliothèques de France** (BBF), t. 52, nº 2, 2007, p. 76-82.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico: relação entre Brasil e França. Trabalho apresentado no XV encontro de ciências sociais do Norte e Nordeste e Pré-ALAS/Brasil. Piau, Teresina, 2012.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no Ensino Médio**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2004.

_____. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosika Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CÉLINE, Louis-Ferdinand. **Voyage au bout de la nuit**. Paris: Gallimard, 1996 [1932 – 1ª edição].

CHATEL, Élisabeth. La diversification des contenus enseignés dans le secondaire français au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Le cas de l'introduction d'un enseignement de l'Economie. In: LOSEGO, Philippe (Org.) **Actes du Colloque Sociologie et Didactiques: vers une transgression des frontières**. Lausanne, Suíça, 2014. Disponível em: <<http://www.hepl.ch/sociodidac>>.

CHATEL, Elisabeth et al. **Enseigner les Sciences Économiques et Sociales: le projet et son histoire**. Paris: INRP, 1990.

CHATEL, Élisabeth ; GROSSE, Gérard. L'enseignement sociologique au lycée: entre problèmes sociaux et sociologie savante. **Éducation et Sociétés**, n. 9, 1, 2002, p. 127-139.

CHATEL, Élisabeth ; GROSSE, Gérard. Les SES: histoire de la discipline, état des controverses. In: **Démocratisation scolaire**, 19 octobre 2012. Fonte: <<http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/les-ses-histoire-de-la-discipline>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

CHATEL, Élisabeth. **L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs**. Habilitation à diriger des recherches (HDR). 157 f. Économies et finances. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2005.

CHATEL, Élisabeth; GROSSE, Gérard; RICHET, Adeline. **Professeur de SES au lycée: un métier et un art**. Paris: Hachette Éducation/ SCÉRÉN/CNDP, 2002.

CHERVEL, André. As histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um domínio de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

_____. L'édition scolaire française et ses contraintes: une perspective historique, In: BRUILLARD, É. (Dir.). **Manuels scolaires, regards croisés**. Caen: CRDP de Basse-Normandie, Documents, Actes et Rapports sur l'Éducation, 2005.

_____. Manuels scolaires, Etats et sociétés (XIX^{ème}-XX^{ème} siècles). **Histoire de l'éducation**. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A sociologia educacional no Brasil (1946-1971)**: análise sobre uma instituição de ensino católica. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: UFPel, 2014, 150 f.

COAN, Marival. **A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Florianópolis, 2006. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

COMBEMALE, Pascal; PIRIOU, Jean-Paul (Org.). **Nouveau Manuel Sciences économiques et sociales**. Terminale ES. Paris: Éditions La Découverte, 1995.

CONTERATO, Santo (Org.). **A profissão de sociólogo e a sociologia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: APSEJ, 2006.

_____. A saga da Sociologia. Revista eletrônica **Perspectivas Sociológicas**, ano 1, n. 2, nov. 2008, p.1-6. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Artigos/A%20Saga%20da%20Sociologia%20-%20Santo%20Conterato.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

CONTERATO, Santo; BRAGA, Maria Lúcia Pontual; SOUZA, Sérgio da Rocha; WANDERLEY, Márcia Cazendish. **Documento elaborado pelo grupo de estudo sobre o ensino médio do Departamento de Ciências Sociais da UFF**. Contribuição ao II Encontro sobre a introdução da sociologia como disciplina do ensino médio – 1990. Niterói, 16 de agosto de 1990.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. Os estudos sociais e a mudança social no Brasil. **Sociologia e Antropologia**, v.02, n.03, junho 2012, p. 279-305.

_____. Ensino de Sociologia nas Escolas Normais. **Sociologia – Revista Didática e Científica**. São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política da USP, vol.XI, nº 3, p. 290-308, setembro de 1949 [1947].

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar; CARNEIRO, Edison. **As ciências sociais no Brasil**. CAPES, Série Estudos e Ensaios, 1955.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. 416 p.

_____. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010. 496 p.

CRONOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Dossiê **Ensino da Sociologia no Brasil**. Natal, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.

DELEGÁ, Etson. O papel da imagem no livro didático. **Jornal da Educação**, 2012.

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro, 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

DOSSIER Manuels Scolaires de EducPros. Disponível em: <<http://www.educpros.fr/dossiers/manuels-scolaires-pourquoi-tant-de-haine/h/60f427577c/d/384.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.

DUBAR, Claude. Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie: un bilan prospectif. In: LAHIRE (Dir.). **A quoi sert la sociologie?** Paris: Editions La Découverte, 2002.

DURKHEIM, Émile. L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.

_____. L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.

ÉCHAUDEMAISON, Claude-Danièle et al. **Sciences Économiques et Sociales 2^{de}**. Paris: Nathan, 2004. 287 p.

ÉCHAUDEMAISON, Claude-Danièle et al. **Sciences Économiques & Sociales 2^{de}**. Paris: Nathan, 2010. 179 p.

ERAS, Lígia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/Pr**: entre angústias e expectativas. Curitiba, 2014. 331 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, 2014.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: _____. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 105-120.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

FIGUEIREDO, André Videira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v.13, n. 1 (31), jan./abr. 2013, p. 159-192.

FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T.O.L. A Sociologia na redação do ENEM. **Sociologia**. São Paulo: Editora Escala, p. 58-67, 13 mar. 2015a.

FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T.O.L. A Sociologia no vestibular e no ENEM: O caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA. (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015b, v. 1, p. 252-278.

FRAGA, Alexandre. **Para além dos marcos legais da Sociologia como disciplina escolar: o caso do curso de madureza ginásial nas décadas de 1960 e 1970.** Trabalho apresentado no GT 1 – História da Disciplina do 5º ENSOC – Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro, UFRJ, setembro de 2016.

FRANÇA. **Programme de Sciences Économiques et sociales – 2^{de}.** Bulletin Officiel du 29 avril 2010.

FRANCO, Maria L.P.B. O livro didático e o Estado. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação.** São Paulo, ano 1, nº 5, 1982.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP, 1987.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, São Paulo: EDUSC/ Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2004.

GOMES, Ana Laudelina et al. **A situação da sociologia escolar na rede pública estadual no Rio Grande do Norte/RN.** 2011. Trabalho apresentado ao XV Congresso Brasileiro de Sociologia; GT 9: Ensino de Sociologia, Curitiba, 2011.

GOMES, Ana Laudelina. Notas críticas sobre as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Cronos.** Natal, v. 8, n. 2, p. 475-486, jul./dez. 2007.

GUELFY, Wanirley. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** Curitiba, 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2001.

GUESNERIE, Roger. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée. Junho de 2008. 107 páginas. Disponível em: <<http://ses.ens-lyon.fr/fichiers/Articles/rapport-guesnerie.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

HALLEWEL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica.** Rio de Janeiro: Ed. E-papers/FAPERJ, 2012.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. **O mapa da sociologia na educação básica do estado do Rio de Janeiro.** Projeto submetido à FAPERJ, contemplado na modalidade APQ1 em abril de 2010. (mimeo).

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções.** 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2015.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.) **A sociologia vai à escola.** História, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDFAS, A.; SOUZA, A. M.; FRANÇA, T. M. A trajetória de institucionalização da sociologia na educação básica no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F. et al. (Org.).

Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

HANDFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P.; FRAGA, A.B. (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia:** instituições, práticas e percepções. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, v. 1, p. 25-45.

HOPPER, Edward. **Nighthawks**. 1942. Reprodução em tela. Disponível em: <<http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/111628>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

INTERLEGERE. Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFRJ, nº 9, jul/dez 2011.

JEANNIN, Rémi et al. **Sciences économiques & sociales 2^{de}**. Paris: Hachette Éducation, 2008. 254 p.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (Org.) **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 202-203.

LAHIRE, Bernard. La sociologie, la didactique et leur domaines. **Éducation et didactique**, nº1, vol.1, Avril 2007. p.73 – 81.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-10, jan/mar 1996.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática:** introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de sociologia:** relações e condições de trabalho. Campinas, 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

LEROY, Michel. Les manuels scolaires: situation et perspectives. Ministère Education Nationale, jeunesse et vie associative: Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Rapport n. 2012-036, mars 2012. 89 páginas. Disponível em: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

LIJPHART, Arend. Comparative Politics and the Comparative Method. **American Political Science Review**. Vol. 65, n.3, p.682-693, Sep. 1971.

LIMA, Vinicius Carvalho. **Os movimentos sociais no livro didático de sociologia**. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. UFRJ, 2013.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. **O gênero e a sexualidade como tema da sociologia escolar:** uma comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 e 2015). Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. UFRJ, 2016.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989, v.1, p. 217-233.

LONGUET, Christophe et al. **Sciences économiques et sociales 2^{de}**. Paris: Hatier, 2004. 187 p.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: LOPES, A.C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205-228.

LUSTOSA, Isabel (Org.) Agostini: obra, paixão e arte do italiano que desenhou o Brasil (1843-1910). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2014.

MAÇAIRA, J.P.; HANDFAS, A. A formação continuada do professor de sociologia: a experiência do CESPEB da UFRJ. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)**. Paraná: Curitiba, UFPR, 2011. (20 páginas).

MAÇAIRA, Julia Polessa. As ilustrações nos livros brasileiros de sociologia para o ensino médio. In: VILLAS BÔAS (Org.) **Um vermelho não é um vermelho**: estudos sociológicos sobre as artes visuais. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2016, p. 226-245.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, Olavo. **O ensino de ciências sociais na escola média**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 1996.

MARTINS, Heloisa Helena; SILVA, Ileizi. Dossiê Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol.2, n. 3, jan/jun/2014.

MARTINS, Isabel; GOUVEA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. **Revista Ciência e Cultura**, vol. 57, n. 4, out./dez. 2005, p.38-40.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história**: políticas, educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Ed. UFRN, 2007.

_____. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, set./dez., 2015 p. 81-108.

MEDIAÇÕES. Revista de Ciências Sociais (UEL), vol.12, n.1, jan/jun 2007.

MEIRIEU, Philippe. Quels savoirs enseigner dans les lycées? Rapport d'étape du comité d'organisation. Lyon, 28 avril 1998. Disponível em:
<http://www.sauv.net/rapport_meirieu.htm>. Acesso em: abr. 2015.

MERCKLÉ, Pierre. As ciências sociais francesas diante das reformas do ensino. **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 2, nº 3, jan/jun/2014, p. 39-54.

MEUCCI, S. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Campinas, 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2011.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014.

_____. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações – Revista de Ciências Sociais** (UEL), v. 12, n.1, p. 31-66, jan/jun 2007.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45, n.1, p.87-101, 2014.

MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, v.1, 1989.

MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Sumaré, FAPESP, v.2, 1995.

MICELI, S. Condicionantes das ciências sociais no Brasil (1930-1964). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.5, v.2, p. 5-26, outubro 1987.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1969 [1959].

MONTEZ, Gabriela. **Formando o cidadão e construindo o Brasil**: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. Rio de Janeiro, 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, nº 85, set./dez. 2011, p. 359-382.

_____. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v.15 n.1, abril 2003.

_____. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

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

MORAES, Luis Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica**: As tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. Curitiba, 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, 2009.

MORAIS, Ana M.; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./ dez. 2007.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. **Que sociologia é essa?** Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Londrina, 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MUCCHIELLI, Laurent. O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.21, n. 41, p. 35-54, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. Dossiê Manuais Escolares: Múltiplas Facetas de um Objeto Cultural. **Pro-posições**, Campinas, v.23, n 3, set/dez. 2012.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012a.

MURATI, Coralie. Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des Sciences économiques et sociales. In : LOSEGO, Philippe (Org.) **Actes du Colloque Sociologie et Didactiques**: vers une transgression des frontières. 13 et 14 septembre 2012 (p. 99-111). Lausanne, Haute Ecole Pédagogique de Vaud. Disponível em: <http://www.hepl.ch/sociodidac>>.,

OLIM, Bárbara. Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. **Outros Tempos**, vol.7, n. 10, dez. 2010, p. 93-118.

OLIVEIRA, Danielle Rodrigues. **A temática violência/criminalidade nos livros didáticos de Sociologia**: comparações sobre as perspectivas teórico-didáticas utilizadas. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. UFRJ, 2014.

OLIVEIRA, J.B.A.; GUIMARÃES, S.P.D.; BOMENY, H.M. **A política do livro didático**. Campinas/São Paulo: Unicamp/Summus, 1984.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A institucionalização do ensino de ciências sociais. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (Org.). **As assim chamadas Ciências Sociais**: Formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, 1991.

OLIVEIRA, Otair Fernandes; JARDIM, Antonio de Ponte. O retorno da Sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, nov./2008, abr./2009, Ano 1, n°2, [p. 1-15]. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/perspectiva_sociologica/Numero2/Frameset_2.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia**. 24. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 256 p.

PERCURSOS. Florianópolis, v.13, n. 1, jan/jun. 2012.

PEREIRA, Luiza Helena. **A sociologia no ensino médio**: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno. Trabalho apresentado ao XV Congresso Brasileiro de Sociologia; GT 9: Ensino de Sociologia, Curitiba, 2011.

PEREIRA, Luiza Helena. **Por uma sociologia da sociologia no ensino médio**. Trabalho apresentado ao XIV Congresso Brasileiro de Sociologia; GT 9: Ensino de Sociologia, Rio de Janeiro, 2009.

PLANCHEREL, A. A. & OLIVEIRA, E.A. (Org). **Leituras sobre sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PROST, Antoine. Un couple scolaire. **Espaces Temps**, 66-67, 1998, p. 55-64.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. São Paulo: Cortez, 2006.

RAULIN, Dominique. **Des nouveaux rapports entre science et politique**: le cas des programmes scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, n. 154, janvier-mars 2006, p. 61-71.

RÊSES, Erlando. **E com a palavra: os alunos** – Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: Instituto de Ciências Sociais – UnB/DF, 2004.

REVOL, René et al. **Sciences économiques & sociales**. 2. ed. Paris: Hachette, 2004. 254 p.

RIBEIRO, A. M. M.; ALVES, D. J.; SAUL, R.; PEREIRA, V. L. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS; OLIVEIRA (Org.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

RICHARD-BOSSEZ, Ariane. **La construction sociale et cognitive des savoirs à l'école maternelle**: entre processus différenciateurs et moments de démocratisation. Le cas des activités relatives à l'écrit en Grande Section. 2015. 483 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Université Aix-Marseille, 2015.

SANTOS, Mario Bispo dos. A sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Brasília, 2002. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.

_____. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos**, Florianópolis, v.13, n. 01, p. 40 – 59, jan/jun. 2012.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1979.

_____. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

SARANDY, Flavio. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Rio de Janeiro, 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Claudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, p. 49-87, 1998.

SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. Scielo.br. São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

SILVA, Ileizi Fioreli. Das fronteiras entre ciência e educação escolar – as configurações do ensino de Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná – 1970-2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. O ensino de Ciências Sociais/Sociologia: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury (Coord.) **Sociologia: Ensino Médio** – Coleção Explorando o Ensino (vol. 15). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; FERREIRA, Carolina Branco; PÊRA, Karina de Souza. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, Cesar Augusto de (Org.). **A Sociologia no Ensino Médio**: uma experiência. 1ª ed. Londrina: EDUEL, 2010, v. 1, p. 64-83.

SOARES, Jefferson da Costa. A concepção de currículo de sociologia em Delgado de Carvalho. In: HANDFAS; MAÇAIRA (Org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: Ed. E-papers/FAPERJ, 2012. p.161-178

_____. A identidade profissional dos primeiros professores de sociologia do Colégio Pedro II. In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA (Org.) **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras/FAPERJ, 2015. p. 115-129

_____. Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II. In: HANDFAS; OLIVEIRA (Org.) **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Ed. Quartet/FAPERJ, 2009b. p. 31-47

_____. O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). Rio de Janeiro, 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009a.

SOUZA, Davisson C. C. de. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista Histedbr online**, Campinas, n. 51, p. 122-138, jun. 2013.

TAKAGI, Cassiana. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. São Paulo, 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

TAVARES, Mariana Rodrigues. Editando a nação e escrevendo sua história: o Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. **Aedos**, Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, n. 15, v.6, jul./dez. 2014, p. 164-180.

TOMAZI, Nelson Dacio et al. **Iniciação a Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2001. 264 p.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 256 p.

VERRET, Michel. **Les temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1974.

VILLAS BÔAS, Glaucia. **A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da sociologia em escolas cariocas**. Rio de Janeiro: Série Iniciação Científica da UFRJ, nº8, 1998.

_____. **Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____, Glaucia. **A vocação das ciências sociais no Brasil: um estudo da sua produção em livros do acervo da Biblioteca Nacional, 1945-1966**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

VITALE, Philippe. L'enseignement de la traite et de l'esclavage à l'île de La Réunion: un regard sociologique. In: SAUNIER, E. (Org.) **Les figures de l'esclave**. Le Havre: Presses Universitaires du Havre, 2012.

_____. La sociologie au risque des manuels: l'exemple des manuels en classe de seconde en sciences économiques et sociales. **Revue Française de Pédagogie**, nº. 134, jan./mar. 2001, p. 137-146.

_____. **La sociologie et son enseignement: curricula, théories et recherches**. Paris: L'Harmattan, 2006.

WATRELOT, Philippe. Une discipline exemplaire. **Cahiers Pédagogiques**, n. 472, avril 2009, dossiê "Les sciences économiques et sociales".

YAKOTA, Carolina. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)**. São Paulo, 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

Sites consultados:

50 anos da disciplina Ciências Econômicas e Sociais. Disponível em:
<<https://www.ses50ans.fr/le-blog/antoineprost>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em:
<http://acervo.bn.br/sophia_web/index.html>. Acesso em: 12 ago. 2014.

Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 17 maio 2012 e entre jan. e jun. 2013.

Editora do Brasil. Disponível em:< <http://www.editorado brasil.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fn de.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Hachette. Disponível em:<<http://www.hachette.com/fr/maison/education>>. Acesso em: 9 set. 2016.

Hatier. Disponível em:<<http://www.editions-hatier.fr/contenu/les-editions-hatier>>. Acesso em: 9 set. 2016.

Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES) Disponível em: <www.labes.fe.ufrj.br>. Acesso em: 12 set. 2012.

Manual Online SESâme. Disponível em:< <http://sesame.apses.org/>>. Acesso em: 23 dez 2016.

Ministério da Educação francês (Ministère de l'Éducation National). Disponível em: <www.education.gouv.fr>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Ministério da Educação francês. Boletim Oficial, nº 4, de 29 de abril de 2010. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/ses/programmes/premiere>>. Acesso em: 1 out. 2014.

Ministério da Educação francês. Boletim Oficial, nº 21 de 23 de maio de 2013. Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/ses/programmes/terminale>>. Acesso em: 1 out. 2014.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Nathan. Disponível em: < http://www.nathan.fr/en/histoire_home.asp>. Acesso em: 9 set. 2016.

Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Reforma Benjamin Constant, no título V do Decreto 981/1890. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

SESâme – manual *online* gratuito da APSES para a segunda série seção ES do liceu geral. Disponível em: <<http://sesame.apses.org>>. Acesso em: 10 maio 2014.

Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016

Somos Educação. Disponível em: <<http://www.somoseducacao.com.br/pt/somos-educacao/nossa-historia/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.