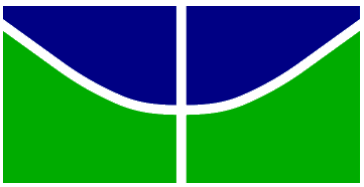


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ÉRIC CARNEIRO DOS SANTOS

Para compreender os sentidos do Ensino de Sociologia:
conhecimento, história e linguagem nos livros didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cultura

Brasília – DF
2025

ÉRIC CARNEIRO DOS SANTOS

Para compreender os sentidos do Ensino de Sociologia:
conhecimento, história e linguagem nos livros didáticos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cultura

Brasília – DF
2025

Ficha catalográfica

Folha de aprovação

Ata

Dedicatória

Ao meu filho Vitor.

Aos licenciandos e recém professores de Sociologia.

Tudo na vida é processo.

Agradecimentos

A realização desta dissertação foi possível graças ao apoio e incentivo de diversas pessoas e instituições, cujas contribuições foram fundamentais em cada etapa deste processo. Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada.

Agradeço ao Professor Dr. Marcelo Pinheiro Cigales, por sua orientação cuidadosa, paciência e encorajamento ao longo do percurso. Suas reflexões, críticas e sugestões foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou grato aos professores Dr. Carlos Benedito Martins, Dr. Cristiano Bodart e Dr. Welkson Pires, que participaram da banca de qualificação, cujas críticas e sugestões enriqueceram este trabalho. Agradeço também a todos os docentes do programa de mestrado por suas aulas e discussões inspiradoras.

À Universidade de Brasília, para onde pude voltar depois de vinte anos e reencontrar a alegria do trabalho intelectual.

Registro aqui meu agradecimento à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que tornou esta pesquisa possível, por meio do afastamento para estudos e do apoio administrativo.

Minha gratidão aos colegas, que compartilharam comigo essa trajetória, pelo apoio e pelas trocas enriquecedoras ao longo desta jornada acadêmica.

Aos meus familiares, por sua paciência e incentivo constante.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todas as pessoas queridas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho e tornaram essa experiência de pesquisa mais leve e significativa.

A todos, meu mais sincero agradecimento.

Temos aí dois tempos históricos, que vivi com intensidade diferente, mas com a mesma paixão pela "descoberta da verdade" e com o mesmo ardor intelectual. Eles não desembocam em dois livros distintos. Mas estabelecem limites na condição humana do sociólogo, que não podem ser ignorados e que marcam o quanto uma sociedade de classes estilhaçada por conflitos sociais insolúveis ("dentro da ordem"). estilhaça, por sua vez, o pensamento sociológico. Portanto, se esta obra não contiver outra contribuição positiva, só isso justificaria o esforço exigido por sua leitura. Pois ela mostra como a sociologia, na periferia do mundo capitalista, brota da situação histórica de existência social. (Florestan Fernandes. A Sociologia no Brasil, 1977)

Resumo

Esta dissertação teve como objetivo analisar como o conhecimento sociológico é apresentado nos livros didáticos e como esses manuais contribuem para a construção dos sentidos da Sociologia na educação básica brasileira. Metodologicamente, a pesquisa adotou a perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias, integrando os conceitos de psicogênese, sociogênese e interdependência, além da noção de manualidade de Geoffrey Harper para investigar como o conhecimento é sistematizado e transmitido pelos livros didáticos, considerando tanto a estrutura didática quanto processos sociais mais amplos. A revisão da literatura revelou uma lacuna significativa na compreensão de como os livros didáticos figuram o conhecimento sociológico e como são moldados pelas interdependências de seus autores, editores, professores, estudantes e pesquisadores. A introdução do conceito de tempo histórico de Reinhart Koselleck permitiu problematizar a visão cronológica e linear das pesquisas existentes e sugerir que se compreenda os institucionalização do ensino de Sociologia a partir de quatro tipos: Linear Abrangente (LA), Não-Linear Abrangente (NLA), Linear Estrita (LE) e Não-Linear Estrita (NLE) — que ilustram as complexas interdependências temporais e sociais no desenvolvimento da disciplina de Sociologia. A análise de Programa de Sociologia (1944), Sociologia (1994), Tempos Modernos Tempos de Sociologia (2016) e Sociologia em Movimento (2016) evidenciou que os autores transmitem não apenas o conteúdo, mas também fornecem guias interpretativos para orientar as percepções dos estudantes durante a leitura. Observou-se uma ênfase comum em figuras de crise, posicionamento de sujeitos e instituições, e na formação sociológica como resposta a esses desafios. Os resultados indicam que os livros didáticos refletem projetos em disputa e processos sociais que moldam a educação em determinadas direções e tendências. Concluiu-se que a história da Sociologia nos livros didáticos vai além de marcos institucionais, abrangendo camadas temporais diversas de experiências, expectativas e disputas. Essa abordagem revela a complexidade do ensino de Sociologia como parte de múltiplas temporalidades e processos de institucionalização, sugerindo novas perspectivas para investigações futuras, incluindo temas emergentes como digitalização e diversidade cultural.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Livros didáticos; Tempo Histórico; Análise Figuracional.

Abstract

This dissertation aimed to analyze how sociological knowledge is presented in textbooks and how these manuals contribute to shaping the meaning of Sociology in Brazilian basic education. Methodologically, the research adopted the perspective of Norbert Elias's figurational sociology, integrating the concepts of psychogenesis, sociogenesis, and interdependence, as well as Geoffrey Harper's notion of "manuality" to investigate how knowledge is systematized and transmitted through textbooks, considering both the didactic structure and broader social processes. The literature review revealed a significant gap in understanding how textbooks represent sociological knowledge and how they are shaped by the interdependencies among their authors, editors, teachers, students, and researchers. The introduction of Reinhart Koselleck's concept of historical time enabled a critical examination of the chronological and linear perspective of existing studies, proposing a new understanding of the institutionalization of Sociology teaching through four types: Comprehensive Linear (CL), Comprehensive Non-Linear (CNL), Strict Linear (SL), and Strict Non-Linear (SNL). These categories illustrate the complex temporal and social interdependencies in the development of Sociology as a discipline. The analysis of *Programa de Sociologia* (1944), *Sociologia* (1994), *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (2016), and *Sociologia em Movimento* (2016) highlighted that the authors not only transmit content but also provide interpretative guides to shape students' perceptions during reading. A common emphasis was observed on figures of crisis, the positioning of individuals and institutions, and the sociological formation as a response to these challenges. The findings indicate that textbooks reflect contested projects and social processes that influence education in specific directions and trends. The study concluded that the history of Sociology in textbooks extends beyond institutional milestones, encompassing diverse temporal layers of experiences, expectations, and disputes. This approach reveals the complexity of teaching Sociology as part of multiple temporalities and institutionalization processes, suggesting new perspectives for future investigations, including emerging topics such as digitalization and cultural diversity.

Keywords: Sociology Teaching; Textbooks; Historical Time; Figurational Analysis.

Lista de Imagens

Imagem 1: Criminalidade no Distrito Federal - Ano de 1935

Imagem 2: Índice geral do livro Programa de Sociologia

Imagem 3: Os grupos sociais, segundo Fontoura

Imagem 4: Pirâmide social, segundo Fontoura

Imagem 5: Sumário do livro Sociologia

Imagem 6: Sumário do livro Tempos Modernos Tempos de Sociologia

Imagem 7: Conteúdo do capítulo sobre gêneros, sexualidades e identidades

Imagem 8: Organização do livro Sociologia em Movimento

Lista de Quadros

Quadro 1: Eixos de análise dos livros didáticos e sua elaboração a partir de pressupostos e conceitos elisianos

Quadro 2: Artigos selecionados sobre história do ensino de sociologia

Quadro 3: Formas de análise histórica-institucional

Quadro 4: Blocos Temáticos e suas principais categorias

Quadro 5: Perfil autoral do livro Sociologia em Movimento

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dimensões físicas e tipográficas das obras selecionadas

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Linha do tempo dos períodos analisados

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CENP/SP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo

DIEM - Diretoria de Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEI - Instituto Georg Eckert

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LÉLIA - Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez

LIVRES - Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros

MANES - Centro de Investigación MANES

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UNB - Universidade de Brasília

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

SUMÁRIO

Resumo **8**
Abstract **9**
Lista de Imagens **10**
Lista de Quadros **11**
Lista de Tabelas **12**
Lista de Gráficos **13**
Lista de Abreviaturas e Siglas **14**
1. INTRODUÇÃO **18**
1.1 Panorama Geral do Tema 18
1.2 A institucionalização das Ciências Sociais como contexto para o ensino de Sociologia no Brasil 19
1.2.1 Sociologia e Educação no Brasil 19
1.2.2 Marcos para uma "terceira institucionalização": a regulamentação da profissão de sociólogo, os movimentos pelo retorno da Sociologia ao currículo do ensino secundário e a consolidação da Pós Graduação 23
1.2.3 Desafios e potencialidades no cenário recente 27
1.3 Apresentação do Problema 30
1.3.1 Tempo e historicidade 35
1.3.2 Conhecimento e processo 40
1.3.3 Linguagem e sentidos 43
1.3.4 Problematizando as tensões 46
1.4 Delimitação do Objeto 48
1.5 Objetivos da pesquisa 50
1.6 Justificativa 51
1.7 Estrutura da dissertação 54
2. REVISÃO DA LITERATURA **56**
2.1 Seleção dos artigos 57
2.2 Semântica dos tempos históricos 59
2.3 Análise dos artigos 61
2.3.1 Categorias de análise 63
2.3.1.1 O tempo histórico nas pesquisas em ensino de sociologia 64
2.3.1.2 Dimensão Político-Institucional 70
2.3.1.3 Contribuições, Intervenções e Impactos do Ensino de Sociologia 71
2.4 Considerações sobre o capítulo 74
3. ABORDAGENS HISTÓRICAS, SOCIOLÓGICAS E INTERDISCIPLINARES NOS ESTUDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS **81**
3.1 Abordagens históricas 82
3.1.1 Nova História Cultural Francesa e a História do Livro, da Leitura e da Cultura

Escrita....82
3.1.2 História da Educação e História das Disciplinas Escolares....85
3.2 Abordagens sociológicas....87
3.2.1 Sociologia Crítica e da Nova Sociologia da Educação....87
3.3 Abordagem interdisciplinar....88
3.3.1 Manualística Escolar espanhola....88
3.3.2 Caminhos e Avanços em Manualística....91
3.3.3 Contribuições das Ciências Sociais....97
3.4 Síntese: "Um emaranhado de intenções"....101
4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO....102
4.1 O Livro Didático em perspectiva processual e figuracional....105
4.1.1 A Manualidade do manual e os conjuntos de obras....105
4.1.1.1 Sociogênese e Psicogênese na análise dos livros didáticos....112
4.2 Do "emaranhado de intenções" às teias de interdependência....114
4.2.1 Fontes....117
4.2.2 Plano de análise....119
a) Matriz de análise dos manuais escolares....121
b) Tratamento dos dados....122
5. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS....124
5.1 O conhecimento sociológico em cena nos livros didáticos....125
5.1.1 Dimensões físicas e tipográficas das obras selecionadas....129
5.2 Programa de Sociologia, de Amaral Fontoura (1944)....130
5.2.1 Perfil do autor....130
5.2.1.1 Comentário....131
5.2.2 Sobre o livro....132
5.2.2.1 Intenção e organização da obra....134
5.2.2.2 Análise textual....138
5.3 Sociologia, de Meksenas (1994)....149
5.3.1 Perfil do autor....149
5.3.1.1 Comentário....150
5.3.2 Sobre o livro....151
5.3.2.1 Intenção e organização da obra....151
5.3.2.2 Análise textual....153
5.4 Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Bomeny et al. (2016)....156
5.4.1 Perfil das autoras....156
5.4.1.1 Comentário....158
5.4.2 Sobre o livro....159
5.4.2.1 Intenção e organização da obra....159
5.4.2.2 Análise textual....162

5.5 Sociologia em Movimento, de Silva et. al. (2016).....166
5.5.1 Perfil da autoria.....166
5.5.1.1 Comentário.....171
5.5.2 Sobre o livro.....173
5.5.2.1 Intenção e organização da obra.....174
5.5.2.2 Análise textual.....175
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186
REFERÊNCIAS.....189

1. INTRODUÇÃO

1.1 Panorama Geral do Tema

A Sociologia, semelhante a outras ciências, constitui uma linguagem que interpreta e organiza o mundo social, produzindo discursos que orientam nossa compreensão da realidade. Entretanto, esses discursos não permanecem fixos: eles se reconfiguram ao longo do tempo, em resposta a transformações históricas, epistemológicas e pedagógicas que incidem tanto sobre o campo sociológico quanto sobre os cenários educacionais. No ensino, essas transformações impactam diretamente a forma como a Sociologia é percebida, apropriada e compreendida, tornando essencial a investigação sobre os sentidos que a disciplina assume. Isso nos leva à seguinte questão: como os sentidos da Sociologia são construídos e transformados ao longo do tempo na Educação Básica?

Os "sentidos" da Sociologia são compreendidos como as múltiplas configurações de significado que a disciplina assume quando transposta para o contexto escolar, seja nos livros didáticos, seja nas orientações curriculares ou na prática pedagógica. Esses sentidos abarcam tanto as noções e valores explícitos — como a definição de conceitos, a seleção de temas e teorias — quanto as camadas mais sutis de significação, que se manifestam nas escolhas discursivas e na forma como a Sociologia é apresentada. Assim, ao falar em "sentidos", buscamos evidenciar o conjunto dinâmico de interpretações, ênfases e omissões que, de modo coletivo, delineiam o papel da Sociologia na educação básica e influenciam a formação de professores e estudantes, refletindo tensões históricas, ideológicas e metodológicas que atravessam o campo.

Nesse processo, os livros didáticos despontam como mediadores privilegiados, pois, ao mesmo tempo em que são objetos de significação (já que constroem e projetam uma determinada imagem da disciplina), são também objetos de comunicação (por difundirem conceitos, teorias e interpretações que condicionam o olhar de professores e estudantes). Ao investigar os sentidos da Sociologia que emergem desses manuais, esta pesquisa busca evidenciar como as ideias sociológicas se estabelecem, se legitimam ou se alteram, tornando claro que o conhecimento sociológico não é apenas transmitido, mas também constantemente negociado, reformulado e apropriado para a prática educativa.

1.2 A institucionalização das Ciências Sociais como contexto para o ensino de Sociologia no Brasil

A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, incluindo o ensino de Sociologia, é um processo complexo e multifacetado que abrange a legitimação, estruturação e profissionalização dessas disciplinas no contexto nacional. Este processo consiste na criação de estruturas organizacionais e na consolidação de práticas, normas e identidades que dão suporte à produção e disseminação do conhecimento científico em diferentes níveis do sistema educacional, desde o ensino secundário até o ensino superior. Entre os aspectos constitutivos desse processo estão a busca pela autonomia acadêmica e científica em relação a outras áreas do conhecimento e ao poder político. Isso implica o desenvolvimento de critérios próprios de avaliação e validação do conhecimento, bem como a formação de uma comunidade científica com seus próprios valores e normas. A profissionalização da atividade intelectual também é um componente essencial, transformando o trabalho em uma profissão reconhecida com carreiras, remuneração e responsabilidades definidas (Miceli,1989).

Podemos afirmar, a partir da análise de Miceli (1989), que as relações da Sociologia com o sistema educacional constituem também uma das faces da institucionalização, relacionada à abertura e interação entre as Ciências Sociais e a sociedade brasileira e, inserida em um contexto mais amplo de desenvolvimento do conhecimento. Por isso, ainda que o ensino de Sociologia no ensino secundário não seja o foco principal de seu livro, é possível compreendê-lo como parte de um processo em direção ao estabelecimento e rotinização da Sociologia na vida intelectual do país (Meucci, 2020), pela consolidação de um campo acadêmico-científico com regras e valores próprios e pela obtenção e expansão de espaços de atuação profissional. Sem essa interação, não haveria apenas uma limitação nos objetos de conhecimento, mas também nas conexões de sentido necessárias para estabelecer espaços de atuação e de diálogo, propor soluções para problemas práticos e reforçar a relevância do conhecimento sociológico para a compreensão e intervenção na sociedade.

1.2.1 Sociologia e Educação no Brasil

Silva (2002) estuda em profundidade o vínculo entre a Sociologia e a Educação no cenário brasileiro, explicando que a presença das ideias sociológicas precedem a fundação das primeiras universidades. A autora identifica dois períodos, classificados como “primeira” e “segunda” institucionalizações, cada qual marcado por dinâmicas distintas que envolvem o

campo educacional e a consolidação científica da Sociologia.

Desde a Primeira República (1889–1930) já se percebia um interesse em aproximar Sociologia e Educação, na medida em que reformadores como Ruy Barbosa e Benjamin Constant consideravam fundamental equipar professores e estudantes com ideias e leis que explicassem as questões sociais e culturais do país. Porém, apesar de tais iniciativas, faltava um plano articulado que assegurasse a introdução e a permanência da disciplina nas escolas. Somente a partir de propostas mais sistemáticas na década de 1920 é que a Sociologia ganhou protagonismo nos debates sobre renovação educacional, convertendo-se em um elemento-chave para a modernização do ensino.

A primeira institucionalização, ocorrida entre 1920 e 1945, desenvolveu-se sob o impulso de reformadores pioneiros da Escola Nova que encaravam a educação como instrumento de modernização nacional. Personagens como Fernando de Azevedo enfatizavam o potencial da Sociologia para analisar problemas sociais e educacionais, influenciando a formação de professores e propostas pedagógicas. Nesse período, a Reforma Rocha Vaz (1925) formalizou a disciplina no ensino ginasial, nos cursos complementares preparatórios ao ensino superior, delineando a meta de formar uma elite cidadã consciente de seu protagonismo nas mudanças sociais. Escolas normais passaram, então, a preparar docentes com conhecimento sociológico, refletindo a crença de que a educação pública gratuita e laica seria fundamental na construção de uma nova identidade nacional. Figuras como Anísio Teixeira sustentavam a ideia de que o desenvolvimento do país dependia de uma educação inspirada em princípios científicos, embora a prática frequentemente revelasse uma tendência a resumir a disciplina a uma abordagem técnica. De forma paralela, emergiam conflitos entre católicos e reformadores educacionais, pois a Igreja Católica defendia uma educação confessional e a manutenção de sua influência, enquanto os reformadores propunham uma educação promotora de autonomia e intervenção social.

Nesse período de reformulações intensas, marcado pelos influxos do positivismo e do liberalismo, a Sociologia na escola funcionaria como uma ferramenta para interpretar as transformações sociais, difundindo valores de progresso, civilidade e secularização. A criação do Ministério da Educação em 1930 reforçou as tentativas de atualizar as instituições de ensino, embora pressões de setores tradicionais às vezes travassem avanços. Dessa forma, a implementação da Sociologia ocorreu de modo não-linear, refletindo conflitos entre grupos que propunham uma educação laica e voltada para o desenvolvimento nacional, e aqueles que

defendiam uma visão mais conservadora e confessional.

Em meados da década de 1930, as primeiras universidades brasileiras — como a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP — passaram a oferecer cursos de Ciências Sociais, inicialmente focados em formar professores e "modernizar" a nação. Aos poucos, a ênfase deslocou-se para a formação de pesquisadores, o que promoveu a legitimação científica da Sociologia e a autonomização da área em relação à Educação. Esse processo favoreceu a pesquisa acadêmica, mas também criou um distanciamento entre a produção teórica e as práticas pedagógicas no ensino básico (Silva, 2002).

A segunda institucionalização, situada aproximadamente entre 1960 e 1979, coincidiu com a expansão do ensino superior e a criação de cursos de pedagogia, sobretudo após a Reforma Universitária de 1968. Nessa etapa, a Sociologia consolidou-se como componente importante na formação pedagógica, mas muitas vezes de forma teórica e dissociada das demandas da prática educativa. Esse "sociologismo" — caracterizado pela aplicação genérica de teorias sociológicas a problemas educacionais — reflete a dificuldade de relacionar, de modo efetivo, a perspectiva científica da Sociologia aos desafios concretos do sistema escolar. Ademais, a ditadura militar (1964–1985) restringiu a Sociologia nos currículos da educação básica, além de priorizar áreas como Economia para o planejamento educacional, reforçando a hegemonia de um modelo tecnicista.

Entre os anos 1950 e o final da ditadura (1964–1985), o ensino de Sociologia atravessou um processo de marginalização, pois, anteriormente a Igreja católica e depois os governos militares consideraram a disciplina uma possível fonte de questionamentos à ordem vigente. A retirada da matéria do currículo interrompeu não só o desenvolvimento de sua perspectiva científica na escola, mas também fragilizou iniciativas de formação de professores com ênfase sociológica. Em contrapartida, a Sociologia consolidava-se em cursos de graduação e pós-graduação, mesmo que voltada majoritariamente à pesquisa acadêmica, mantendo um vínculo menos estreito com a docência no nível secundário.

No âmbito universitário, o período autoritário não impediu a consolidação da Sociologia acadêmica. Sorj (2008) sugere que o isolamento das universidades, imposto pelo regime, paradoxalmente fomentou uma maior coesão interna das Ciências Sociais, possibilitando o fortalecimento de grupos de pesquisa críticos, como o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), fundado em 1969. O Cebrap afastava-se da lógica do ISEB

ao enfatizar a especificidade do conhecimento científico, evitando subordinar-se a ideologias políticas. Sua postura interdisciplinar e a presença de pesquisadores de diferentes gerações foram cruciais para aprofundar os estudos sociológicos no Brasil. Nesse período, ao mesmo tempo em que se verificava uma expansão das Ciências Sociais em âmbito universitário, intensificava-se o divórcio entre a pesquisa teórica e as aplicações na esfera educacional (Silva, 2002).

Nos bastidores, alguns educadores e professores de Sociologia mantiveram práticas de resistência, introduzindo debates sociológicos em disciplinas correlatas ou em atividades extracurriculares, ainda que de maneira velada. Esse esforço de manter o pensamento sociológico vivo no ensino secundário, mesmo numa conjuntura de repressão, prepara o terreno para as iniciativas de retomada da Sociologia escolar que viriam a ocorrer na transição democrática da década de 1980.

Em outra perspectiva, Lessa (2019) organiza essa relação entre Sociologia e Educação em três fases: 1930–1940, 1950–1960 e 1970–1980, fases que se sobrepõem às institucionalizações propostas por Silva (2002). A primeira fase (1930–1940), denominada "engajamento educacional," corresponde à fase inicial da institucionalização das Ciências Sociais, na qual a educação servia a propósitos de desenvolvimento e coesão nacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) exemplifica tal compromisso com a igualdade de oportunidades e a superação de problemas educacionais, associando a Sociologia a uma agenda reformista. No momento seguinte, de "consolidação científica" (1950–1960), as pesquisas educacionais adotaram metodologias empíricas e o ISEB ganhou destaque, propondo teorias voltadas ao desenvolvimento nacional. A segunda institucionalização de Silva (2002) insere-se nesse movimento, quando a criação de cursos de pós-graduação reforçou a dimensão científica da Sociologia educacional, embora descolando-a da prática docente.

Finalmente, a terceira fase proposta por Lessa (1970–1980), apelidada de "pessimismo pedagógico," coincide com o regime militar e a intensificação das reformas educacionais conservadoras. A Sociologia foi relegada a uma posição marginal na escola, ao passo que, paradoxalmente, ganhava força na academia, desenvolvendo análises críticas sobre as relações de poder e a reprodução social. Pesquisadores como Luiz Antônio Cunha e Bárbara Freitag enfatizaram o uso da educação para controle social, enquanto o compromisso prático com a transformação foi esfriando frente à hegemonia tecnicista. Embora a disciplina

conquistasse status como área de pesquisa, a desconexão com as práticas educacionais se acentuava.

1.2.2 Marcos para uma "terceira institucionalização": a regulamentação da profissão de sociólogo, os movimentos pelo retorno da Sociologia ao currículo do ensino secundário e a consolidação da Pós Graduação

Com a aprovação da Lei nº 6.888/1980 e do Decreto nº 89.531/1984, compreendemos a regulamentação da profissão de sociólogo como a emergência de uma "terceira institucionalização" da Sociologia no Brasil. Essa visão se apoia em discussões como as de Moraes Filho (1966), que analisou o processo de regulamentação desde a proposta do deputado Aniz Badra, em 1961, até o veto presidencial subsequente. Para o autor, a regulamentação era imprescindível para garantir padrões profissionais éticos à prática sociológica e para legitimar uma disciplina já dotada de base institucional suficiente. Ele refuta objeções que alegavam a desnecessidade da regulamentação, sublinhando que ela é comum em sociedades modernas e fortalece a qualificação profissional.

A partir dessa ótica, Moraes Filho também coloca em pauta o papel das Ciências Sociais em âmbito internacional e em países "subdesenvolvidos", defendendo que problemas de desenvolvimento requerem um olhar sociológico que vá além do crescimento econômico, incluindo a análise das interdependências sociais. Nesse sentido, o autor realça a relevância do sociólogo em atividades práticas e reflexivas, apoiado em técnicas de pesquisa quantitativas e qualitativas, além de ressaltar que o profissional de Sociologia cumpre uma função estratégica na compreensão e transformação da sociedade contemporânea.

Nesse mesmo período, do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o debate sobre a Sociologia no currículo escolar começava a se intensificar em diferentes instâncias, inclusive sindicais e universitárias. Ainda que a disciplina tivesse sido retirada do ensino secundário durante boa parte da ditadura militar, professores e pesquisadores enxergaram, na regulamentação da profissão, uma oportunidade para retomar a discussão sobre a necessária presença da Sociologia na formação básica. Assim, a ideia de fortalecer uma "identidade profissional" do sociólogo passava a dialogar com o esforço de restabelecer um espaço legítimo de ensino na Educação Básica, entendendo que a formação docente de licenciados em Ciências Sociais também fazia parte da construção de um campo autônomo e reconhecido

socialmente.

Nesse mesmo contexto, Durand (1984), em seu artigo “A mal-assumida profissão de sociólogo”, acrescenta uma perspectiva sobre a multiplicidade de áreas de atuação e as tensões internas na categoria, resultantes da expansão do mercado de trabalho. Ele descreve como a formação dos sociólogos se volta majoritariamente para o magistério superior e a pesquisa acadêmica, enquanto outras esferas — como pesquisa comercial, cargos no aparelho de Estado e meios de comunicação — acabam sendo vistas de modo marginal. Durand enfatiza a necessidade de “unidade e tolerância” para tornar a profissão mais coesa, criticando visões que restringem o que seria uma “sociologia legítima” apenas à pesquisa acadêmica. O autor argumenta ainda que pesquisadores de mercado, ao atender exclusivamente às demandas de clientes, tendem a se sentir excluídos do discurso acadêmico; contudo, um esforço de “reanálise” e diálogo com outros atores sociais poderia reduzir o mal-estar e reforçar a identidade profissional.

Simon Schwartzman (2009) também discute o processo de profissionalização da Sociologia no Brasil, ponderando se a prática se aproxima mais de “profissões cultas” tradicionais ou de uma “profissão acadêmica”. Para ele, a disciplina teria se distanciado de sua dimensão pública, sobressaindo uma “sociologia profissional” voltada para as regras da carreira universitária. Nessa linha, o autor reflete sobre o declínio do intelectual orgânico, a fragmentação do campo e os diferentes papéis sociais do sociólogo: pesquisar, militar politicamente, atender clientes e dialogar com o grande público. O debate de Michael Burawoy acerca de quatro tipos de sociologia (profissional, crítica, aplicada e pública) surge como pano de fundo, apontando caminhos e divergências quanto ao grau de politização e engajamento.

Já Miglievich-Ribeiro e Matias Filho (2019) apresentam uma coletânea de textos que, num balanço de trinta anos, examinam a trajetória dos sociólogos no Brasil, focalizando sua atuação no mercado de trabalho e na sala de aula. Os capítulos discorrem sobre a história da profissão, as lutas da categoria e as dificuldades de inserção profissional, além de trazer reflexões sobre a formação de professores de Sociologia. Essa obra ressalta a falta de normatização da atividade — em comparação a outras categorias profissionais — e menciona propostas de criação do Conselho Federal de Sociologia, enfatizando tanto a multiplicidade de frentes de trabalho do sociólogo como a necessidade de reconhecimento legal e social. Desse modo, sugere-se que a sociologia brasileira vive um momento de reconfiguração, em que a

disciplina não só abrange o ambiente escolar, mas também ultrapassa seus limites, procurando consolidar a relevância social.

No que tange ao relacionamento entre a Sociologia e o sistema educacional, a regulamentação da profissão e a abertura política na redemocratização reacenderam o debate e os movimentos pela obrigatoriedade da Sociologia no currículo da Educação Básica, revertendo a marginalização ocorrida durante a ditadura militar. Embora a disciplina estivesse enfraquecida na escola desde meados dos anos 1950, professores, pesquisadores e sindicatos aproveitaram a oportunidade histórica de transição política para reposicionar a Sociologia no debate educacional nos anos 1980 e 1990. A Lei nº 7044/82 permitiu o retorno da Sociologia e da Filosofia como disciplinas optativas nos currículos estaduais, como parte do processo de redemocratização. Neste período, o ensino de Sociologia oscilou entre um currículo disciplinar-científico e um currículo regionalizado, utilitário e mercadológico (Papim e Mendonça, 2023). No entanto, a trajetória da disciplina no ensino básico permaneceu amplamente negligenciada academicamente — resultando em poucas fontes documentais e muitas lacunas sobre a efetiva implementação da disciplina nas escolas. Somente a partir dos anos 2000, é que uma produção acadêmica mais organizada buscou demonstrar a longa presença escolar da disciplina e discutir as condições para sua consolidação (Meucci, 2020; 2007; Moraes, 2003; 2011).

Embora a regulamentação da profissão de sociólogo tenha reforçado a construção de uma identidade acadêmico-profissional, a retomada da Sociologia na Educação Básica veio impulsionada por correntes que reivindicavam a formação para a cidadania. A década de 1990 já sinalizava essa articulação, com conferências pedagógicas e iniciativas de movimentos docentes que colocavam a Sociologia como uma “disciplina-chave” para a leitura do mundo social contemporâneo. Essa crescente pressão, junto à percepção de um campo profissional fora da academia, criou um clima propício para que a disciplina retomasse espaço obrigatório nos currículos, o que se concretizou apenas em 2008.

Textos como os de Penteado (1981; 1982) e a palestra de Octavio Ianni (2011) na CENP/SP, em 1985, ilustram esse movimento, ao tentarem compreender a situação, as condições e o papel do professor de sociologia na escola secundária, assim como defender o ensino de Sociologia como instrumento para formar alunos críticos, capazes de questionar o status quo e conceber novas formas de organização social. Machado (1987) também apresentou dados e ponderações de um levantamento preliminar sobre o ensino de Sociologia

na escola secundária brasileira, realizado entre os anos 1984 e 1986, no qual procurou verificar se a disciplina, sendo optativa naquele período, teria alguma vez constado nos currículos e, caso tivesse, colher dados sobre o trabalho pedagógico. Meksenas (1988) deu início a diretrizes que mais tarde se converteriam em referenciais para professores e estudantes, reforçando a relevância da Sociologia na formação docente.

A partir dos anos 2000, o ensino de Sociologia começou a se desenvolver como área de investigação nas Ciências Sociais, com o crescimento anual de teses, dissertações, coletâneas, dossiês temáticos e artigos em revistas especializadas. O aumento do interesse é igualmente evidenciado pela realização de eventos acadêmicos e pelo engajamento de pesquisadores, licenciandos e professores da Educação Básica. O foco dessas pesquisas recaiu sobre os sentidos, as práticas e os papéis desempenhados pela Sociologia na legislação e nos currículos, ampliando a compreensão sobre o impacto da disciplina na estruturação do conhecimento escolar.

A Lei nº 11.684/08, que reintroduziu a Sociologia (e a Filosofia) de forma obrigatória no Ensino Médio, foi resultado desse acúmulo de lutas: de um lado, as associações e entidades acadêmicas que pleiteavam a permanência da disciplina nos currículos; de outro, os próprios sociólogos, mobilizados pelo processo de regulamentação e pela busca de legitimidade profissional. Assim, a ideia de uma "terceira institucionalização" entrelaça a regulamentação da profissão de sociólogo, a afirmação da disciplina na pesquisa acadêmica e o reencontro progressivo com a escola, coroado pela lei de 2008.

Após 2008, observou-se o aumento ainda mais significativo das pesquisas voltadas a compreender sua trajetória institucional e intelectual, abarcando aspectos como construção da identidade da Sociologia escolar, seus objetivos e práticas pedagógicas, políticas públicas e os desafios enfrentados para sua consolidação. Esses problemas têm sido estudados a partir da análise de documentos normativos, produções acadêmicas, práticas em sala de aula e, em certa medida, livros didáticos (Bodart e Cigales, 2017).

Segundo Meucci (2000; 2020), os livros didáticos podem desvelar o ambiente intelectual da sociedade brasileira em diferentes épocas. Desde os primeiros manuais publicados nas décadas de 1920 e 1930, eles desempenharam um papel importante na legitimação da disciplina, ainda que muitas vezes apresentassem conteúdos fragmentados e alinhados a perspectivas ideológicas específicas, como o catolicismo conservador (Cigales, 2014; 2019). Com a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

em 2012, houve avanços significativos na democratização do acesso a materiais de qualidade, embora desafios relacionados à "linguagem sociológica", como a superficialidade de alguns conteúdos e a padronização excessiva ainda permaneçam.

De acordo com Cigales (2019), a análise dos livros didáticos exige uma abordagem relacional, que evidencie as disputas em torno da definição dos sentidos da Sociologia como disciplina escolar, sendo capaz de articular os níveis macro e micro e de compreender tanto o contexto histórico de produção desses materiais quanto sua lógica interna. A inclusão de temas contemporâneos, como diversidade cultural, gênero e cidadania é um reflexo das transformações sociais e políticas que moldam o ensino de Sociologia no Brasil. Na análise da institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil, os livros didáticos são considerados instrumentos centrais na mediação entre o conhecimento acadêmico e o ensino escolar.

Todo esse movimento investigativo reconhece que a presença da Sociologia na escola gera implicações não apenas para a formação dos alunos, mas também para as dinâmicas intelectuais e institucionais da sociedade. Como argumentam diversos autores, a disciplina está constantemente sujeita às reconfigurações políticas e culturais da educação brasileira, exigindo análises atentas a como esses processos históricos moldam sua legitimidade e sua identidade pedagógica. Tais transformações são perceptíveis na forma como a Sociologia é mobilizada para enfrentar os desafios de cada época, ajustando-se às exigências de uma sociedade em constante mudança, marcada por tensões e pela necessidade de um entendimento mais profundo da realidade social.

1.2.3 Desafios e potencialidades no cenário recente

O processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, especialmente do ensino de Sociologia, reflete tensões históricas e disputas políticas que moldam a disciplina até os dias atuais. Os três movimentos observados - os debates acerca da regulamentação profissional e o horizonte das oportunidades de trabalho, o fortalecimento e a internacionalização do campo científico e a mobilização pela reintrodução e permanência do ensino da Sociologia nas escolas - apresentam muitos desafios e potencialidades que promovem sua redefinição na atualidade. A seguir, discutiremos os desafios e as possibilidades que cada um desses três movimentos traz para o desenvolvimento e a consolidação da Sociologia em suas múltiplas dimensões, evidenciando como eles se articulam para reconfigurar o lugar da disciplina no cenário contemporâneo.

Atualmente, a expansão das políticas neoliberais e o fortalecimento de correntes conservadoras impactam o discurso sobre o valor da Sociologia na sociedade e na formação escolar do cidadão. De um lado, a lógica de mercado tende a priorizar habilidades técnicas e resultados quantificáveis, deslocando o eixo reflexivo que a Sociologia propõe. De outro, segmentos conservadores questionam a validade do conhecimento sociológico e a presença da disciplina, alegando doutrinação política ou incompatibilidade com determinados valores morais, criando um ambiente onde os sociólogos (professores. pesquisadores, gestores públicos e consultores privados) precisam lidar com pressões políticas divergentes, que ora cobram eficiência de mercado, ora exigem conformidade ideológica, comprometendo, em última análise, a autonomia da disciplina.

No que concerne às oportunidades profissionais, observa-se ainda uma retração para os sociólogos, que enfrentam desconhecimento generalizado sobre suas possíveis áreas de atuação, tanto na esfera governamental e privada quanto no meio educacional. Em parte, esse cenário decorre da carência de políticas de incentivo e de visibilidade para o trabalho do sociólogo, gerando insegurança profissional e resultando na dispersão de quem se forma na área. Consequentemente, muitos egressos encontram dificuldades para se estabelecer, seja na docência — onde faltam concursos públicos específicos e incentivos à especialização —, seja em setores não acadêmicos, em que o valor do conhecimento sociológico ainda não é plenamente reconhecido ou é eclipsado por demandas mais tecnicistas.

Em termos de profissionalização, embora a regulamentação tenha garantido certo respaldo jurídico, ainda prevalece a necessidade de ampliar o reconhecimento público da Sociologia como área capaz de diagnosticar e propor soluções para problemas sociais. Nesse sentido, a ampliação de concursos específicos, a criação de conselhos profissionais mais atuantes e a oferta de programas de formação continuada poderiam favorecer a especialização e a estabilidade dos sociólogos no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a versatilidade do conhecimento sociológico representa uma potencialidade: ele pode dialogar com setores de planejamento público, organizações não governamentais e empresas privadas, desde que haja políticas e estratégias de visibilidade que esclareçam o valor agregado por uma análise sociológica qualificada.

No âmbito do ensino na Educação Básica, a obrigatoriedade da Sociologia abriu caminhos para que a disciplina circulasse mais amplamente entre docentes e estudantes. Entretanto, os currículos sobrecarregados, o déficit de formação específica e as recentes

reformas (BNCC, Novo Ensino Médio) dificultam uma abordagem reflexiva e contextualizada às realidades dos alunos. Não obstante, há um potencial imenso na Sociologia como catalisadora de debates sobre diversidade cultural, desigualdade social e cidadania, especialmente se os professores puderem contar com suporte formativo, materiais didáticos contextualizados e planejamento escolar que reconheça a importância de uma perspectiva crítica. Assim, o fortalecimento do ensino sociológico no nível básico representa tanto um desafio quanto uma oportunidade de inovação pedagógica.

Ainda nesse contexto, a precarização do trabalho docente e o sucateamento das escolas públicas intensificam as dificuldades de atuação do sociólogo-professor. Com a deterioração dos salários, a falta de infraestrutura, a carga horária reduzida e o crescente desinteresse governamental pelo investimento educacional, muitos docentes de Sociologia veem-se constrangidos ao buscarem estratégias criativas para levar práticas reflexivas à sala de aula. Consequentemente, a disciplina enfrenta o risco de se restringir a conteúdos superficiais ou a métodos meramente expositivos, caso não haja uma política robusta de valorização profissional e de melhoria das condições materiais de ensino.

Mesmo após a reconquista de sua posição como disciplina obrigatória, a Sociologia continua a enfrentar instabilidades. Alguns desafios são de ordem histórica — como a carência de concursos públicos específicos, a formação inicial e continuada de professores e o fortalecimento da especialização profissional em Ensino de Sociologia. Outros derivam de disputas ideológicas, em que a Sociologia na Educação Básica permanece sob suspeita e, não raro, precisa reafirmar sua relevância enquanto componente curricular.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio trouxe novos desafios educacionais. Ao mesmo tempo em que a BNCC demanda uma abordagem por competências e interdisciplinar, corre-se o risco de diluir a especificidade da Sociologia em “projetos integradores”, sem garantir espaço autônomo de reflexão sociológica. Já o Novo Ensino Médio, ao flexibilizar a organização curricular, pode tanto abrir oportunidades para práticas pedagógicas criativas quanto reforçar o foco em disciplinas consideradas “centrais” pelo mercado, relegando a Sociologia a um plano secundário ou facultativo.

Contudo, a obrigatoriedade da Sociologia no currículo da educação básica também representou um avanço na produção e na análise de materiais didáticos. Os livros didáticos emergem como fontes privilegiadas para compreender como os sentidos da Sociologia são

construídos, negociados e transformados ao longo do tempo. Assim, o ponto de partida que orienta este estudo é que o ensino de Sociologia nos livros didáticos deve ser entendido como um processo histórico figuracional, no qual as demandas sociais e institucionais da disciplina refletem as interdependências políticas e culturais de cada época.

Por fim, o fortalecimento e a internacionalização do campo acadêmico-científico da Sociologia surgem como outra vertente crucial desse processo. O incremento de parcerias interinstitucionais, a participação em eventos e redes de pesquisa internacionais, bem como a publicação de trabalhos em periódicos de maior alcance, podem ampliar a visibilidade e a influência da Sociologia brasileira. A heterogeneidade de correntes teóricas e metodológicas, se bem articulada, constitui um ponto forte para produzir contribuições originais na arena global. Ao mesmo tempo, faltam políticas de fomento robustas e continuidade de programas de pesquisa, o que pode frear a consolidação de grupos e linhas de investigação em longo prazo. Nesse cenário, fortalecer o diálogo entre a academia e a prática social torna-se imprescindível para expandir os horizontes da Sociologia produzida no Brasil.

Em suma, os debates acerca da regulamentação profissional e o horizonte das oportunidades de trabalho, o fortalecimento e a internacionalização do campo acadêmico-científico e a mobilização pela reintrodução e permanência do ensino de Sociologia nas escolas formam um quadro em que a disciplina se redefine em vários níveis. Se, por um lado, o mercado de trabalho diversificado fragmentou a categoria, conforme apontam Durand (1984) e Schwartzman (2009), por outro, a exigência de maior organização e legitimidade pavimentou o caminho para que a Sociologia se firmasse como campo científico autônomo, mas com responsabilidade perante a sociedade e com o valor sendo desafiado na educação básica (Miglievich-Ribeiro e Matias Filho, 2019). Essa "terceira institucionalização," portanto, sinaliza o desenvolvimento de uma trajetória que envolve não só o magistério e a pesquisa acadêmica, mas também outros setores de atuação e o respaldo jurídico da profissão — ao mesmo tempo em que reforça lutas antigas, como a estabilidade da disciplina nos currículos escolares e o fortalecimento de uma prática reflexiva e crítica.

1.3 Apresentação do Problema

Ao considerarmos o ensino de Sociologia no Brasil como uma das faces do processo mais amplo de institucionalização das Ciências Sociais, vinculada às suas interações com a sociedade brasileira, observamos que esse processo não ocorre sem tensões. A presença da

Sociologia na escola não se limita à sua inclusão formal no currículo, mas se configura como um processo contínuo de construção e reconstrução de sua face institucional, moldado por disputas acadêmicas, políticas e pedagógicas. Em razão das interdependências entre os diferentes atores envolvidos — intelectuais, professores, pesquisadores, formuladores de políticas educacionais, editores e estudantes — e da multiplicidade de espaços sociais nos quais o conhecimento é produzido e circula, a disciplina é constantemente redefinida no ensino básico. Esse dinamismo evidencia que seus sentidos e funções na educação não são dados a priori, mas sim negociados e ressignificados conforme as demandas institucionais e as configurações sociais que estruturam sua trajetória no campo educacional.

Nesse contexto, a Sociologia escolar se apresenta como um espaço de mediação entre o conhecimento acadêmico e os desafios da educação básica, situando-se em um campo de tensões no qual ideias sociológicas são ora incorporadas, ora contestadas. Esse movimento evidencia que sua institucionalização não ocorre de maneira linear ou homogênea; pelo contrário, é permeada por disputas e reconfigurações que refletem tanto sua relação com a ciência de referência quanto sua adaptação às exigências do sistema escolar. Assim, a construção da face institucional da Sociologia na educação básica revela como as interdependências entre os agentes educacionais influenciam sua apresentação nos materiais didáticos e sua posição dentro do sistema de ensino, consolidando ou contestando sua legitimidade como disciplina formativa.

Desde suas primeiras formulações, a Sociologia foi pensada para integrar tanto o ensino superior quanto a educação básica, mas sua trajetória nesses dois âmbitos se desenvolveu de maneira desigual. Antes mesmo da fundação das primeiras universidades brasileiras, o conhecimento sociológico já figurava nos cursos de Direito e de Filosofia, inicialmente associado à moral, refletindo um momento em que a disciplina ainda não possuía plena autonomia acadêmica. Quando foi formalmente introduzida como disciplina no ensino secundário, suas bases teóricas e metodológicas foram fortemente influenciadas pelas correntes pedagógicas em disputa na primeira metade do século XX, como o Positivismo, a Escola Nova e a Sociologia Católica, que determinaram seus objetivos e conteúdos de maneira variável ao longo do tempo. Com a criação das primeiras universidades brasileiras, a Sociologia foi incorporada aos cursos superiores, muitas vezes vinculada à formação de professores para o magistério e o ensino secundário. No entanto, à medida que a Sociologia universitária se consolidou como um campo acadêmico-científico com regras, métodos e

valores próprios, sua relação com a Sociologia escolar foi progressivamente se descolando (Lima, 2023), para se reaproximarem apenas nos anos 2000.

De acordo com Wagner e Wittrock (1991), a institucionalização das Ciências Sociais não pode ser compreendida apenas como um processo de autonomização em relação à sociedade, mas como um movimento que redefine constantemente suas relações com diferentes esferas sociais. Para eles, as Ciências Sociais se desenvolvem em uma relação dialética com a sociedade, o que envolve tanto o estabelecimento de fronteiras disciplinares quanto sua interação com diferentes campos sociais. Ou seja, o conhecimento produzido não é isolado do mundo social, mas constantemente reformulado por demandas externas, políticas e culturais.

Ao contrário de uma visão predominante de institucionalização que enfatiza a constituição de um campo acadêmico inteiramente autônomo, os autores propõem que a consolidação das Ciências Sociais ocorre pela delimitação de um espaço em que sociólogos acadêmicos interagem com instituições, políticas públicas, sistemas educacionais e atores sociais diversos. Isso significa que a legitimidade e a orientação das Ciências Sociais não derivam exclusivamente de seus critérios internos de validação científica, mas são também negociadas no espaço público. A institucionalização, nessa perspectiva, é um processo relacional, no qual a construção dos sentidos e dos usos das Ciências Sociais se dá pela interdependência entre diferentes agentes. Essas interações resultam em transformações na própria disciplina, que se ajusta às novas demandas e desafios históricos, tanto no nível do conteúdo quanto em sua função social. Dessa forma, a Sociologia, por exemplo, não se institucionaliza apenas porque define seus métodos, conceitos e tradições teóricas, mas porque sua presença e aceitação variam conforme as necessidades sociais e os contextos políticos em que se insere.

Wagner e Wittrock (1991) também destacam que a institucionalização não segue uma trajetória linear de expansão e fortalecimento, mas se dá por fluxos e refluxos, sendo atravessada por períodos de aproximação e distanciamento em relação às demandas sociais. Em certos momentos, as Ciências Sociais são chamadas a contribuir diretamente para a formulação de políticas públicas, oferecendo diagnósticos sobre problemas sociais e auxiliando na gestão do Estado. Em outros, são marginalizadas ou contestadas, especialmente quando suas análises contrariam interesses políticos ou econômicos dominantes. No caso do ensino de Sociologia, essa perspectiva permite compreender que sua presença no currículo

escolar não é um reflexo direto da consolidação da disciplina no meio acadêmico, mas uma negociação contínua entre demandas do Estado, debates educacionais e disputas sobre o papel do conhecimento sociológico na formação escolar. Isso significa que a institucionalização da Sociologia escolar não pode ser reduzida à questão da sua autonomia enquanto disciplina, mas deve ser analisada à luz das configurações históricas e políticas que determinam seus sentidos e funções. Como sugerem Wagner e Wittrock (1991), se considerarmos a institucionalização das Ciências Sociais apenas como um processo de autonomização, corremos o risco de perder de vista as interdependências que se mantêm entre a Sociologia universitária e a Sociologia escolar.

Por outro lado, consideramos os argumentos de Chervel (1990) de que a disciplina escolar e a ciência de referência estabelecem campos próprios e distintos de significação, o que não significa que ambas sejam esferas isoladas. Pelo contrário, há um fluxo entre os dois campos que ainda precisa ser melhor elucidado no caso do ensino de Sociologia. A relação entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia escolar se dá por meio de intercâmbios de conceitos, metodologias e reflexões da ciência de referência são adaptados ao ensino médio, ao mesmo tempo em que demandas da educação básica influenciam a pesquisa acadêmica. Esse fluxo também se manifesta na produção de materiais didáticos, nos quais sociólogos acadêmicos frequentemente participam da elaboração de livros e guias para professores, facilitando a transposição didática dos conceitos sociológicos para a prática pedagógica. Além disso, os livros didáticos frequentemente incorporam dados e pesquisas produzidos por instituições como IBGE e IPEA, demonstrando como os conhecimentos gerados na academia permeiam o ensino básico e contribuem para a construção do pensamento sociológico entre os estudantes.

Por outro lado, as demandas da escola também retroalimentam a Sociologia acadêmica, influenciando novas agendas de pesquisa. A necessidade de compreender o perfil e a experiência dos estudantes impulsionou o crescimento de estudos dentro da Sociologia da Educação. Além disso, a inclusão obrigatória da disciplina em 2008 gerou debates na universidade sobre a definição de conteúdos prioritários para o ensino médio, levando a reflexões sobre o currículo e a formação docente. O desenvolvimento de metodologias pedagógicas para o ensino de Sociologia também se tornou objeto de pesquisa, revelando um intercâmbio contínuo entre prática e teoria. Essa interdependência se reflete ainda na formação de professores, onde cursos de licenciatura desempenham um papel crucial na

preparação de docentes que atuarão no ensino básico. Por fim, a criação de grupos de pesquisa e laboratórios universitários voltados para o ensino de Sociologia, como o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (UnB), reforça a ideia de que a Sociologia escolar e a Sociologia acadêmica, embora possuam lógicas próprias, estão imbricadas em um processo de troca contínua e de transformação recíproca.

A criação de uma disciplina escolar não se limita ao seu reconhecimento formal dentro do currículo, mas envolve um jogo complexo de interações entre a produção do conhecimento pela ciência de referência, as demandas educacionais e as configurações políticas que determinam seu alcance e significado. Uma disciplina escolar não deve ser entendida apenas como um reflexo ou uma adaptação da ciência de referência, mas como um objeto autônomo que se estrutura dentro da lógica do sistema educacional. As disciplinas escolares possuem uma história própria, com dinâmicas que não necessariamente seguem os mesmos rumos das ciências universitárias. Enquanto no ambiente acadêmico a produção do conhecimento segue critérios de validação científica, no ensino escolar, os conteúdos são selecionados, simplificados e organizados segundo objetivos pedagógicos e sociais (Chervel,1990).

Assim, a formação de uma disciplina escolar é um processo de configuração específico, que responde tanto a debates internos da educação quanto a políticas do Estado e transformações culturais mais amplas. Chervel (1990) identifica três grandes elementos estruturantes nesse processo: a formação de um corpo de saber próprio, que, embora baseado em uma ciência de referência, adquire especificidades distintas da produção acadêmica e se organiza conforme os critérios curriculares; a construção de práticas e métodos de ensino, já que uma disciplina não se define apenas pelos conteúdos que transmite, mas também pelos modos como esse conhecimento é ensinado e avaliado dentro do sistema escolar; e a legitimação institucional e social, uma vez que a permanência e a relevância de uma disciplina escolar dependem da interação entre políticas educacionais, atores institucionais e demandas da sociedade para garantir sua estabilidade ao longo do tempo. Com base nesses elementos, o autor argumenta que o ensino escolar não pode ser reduzido a um simples desdobramento das ciências acadêmicas, pois ele responde a lógicas próprias que podem até mesmo modificar o sentido original do conhecimento de referência.

Nosso enfoque propõe uma inversão de perspectiva: em vez de enxergar a Sociologia escolar apenas como um reflexo da Sociologia acadêmica ou, ainda, como campos inteiramente dissociados, buscamos compreender como esses intercâmbios se configuram

histórica e discursivamente por meio dos livros didáticos. Acreditamos que há mobilidade das fronteiras entre Sociologia escolar e Sociologia acadêmica no tempo: que são negociadas dentro de uma teia de significados, onde a linguagem nos livros didáticos desempenha um papel central ao mediar essa relação. Para compreender melhor esse fluxo de interações entre Sociologia escolar e Sociologia acadêmica, três elementos tensionadores devem ser considerados: a historicidade da disciplina e as dinâmicas de temporalidade que orientam sua institucionalização, as dinâmicas do conhecimento sociológico no ensino escolar e as formas de linguagem que estruturam os significados nessas interações. De certa forma, são estes elementos que estabelecem a imagem da sociologia a ser ensinada em determinado contexto histórico e social.

1.3.1 Tempo e historicidade

Em *Sobre o Tempo*, Elias (1998) discute como essa categoria é experimentada e compreendida nas sociedades. Ele não considera o tempo dicotomicamente, como algo abstrato ou concreto, como se ele fosse uma categoria *a priori* do entendimento humano ou uma mera vivência individual. Elias concebe o tempo como símbolos conceituais ou sínteses de um nível muito elevado de representações. Ele explica que o tempo não é simplesmente uma medida objetiva ou natural, mas uma construção simbólica desenvolvida ao longo das gerações para coordenar e regular as atividades humanas. A organização do tempo por meio de calendários e relógios é um produto de aprendizado social contínuo, e não uma simples transposição dos ciclos naturais. Ele argumenta que o tempo, nessa perspectiva, não é neutro, mas um componente essencial do desenvolvimento social. Esse conceito permite superar a fragmentação dos acontecimentos históricos e sociais, mostrando que as mudanças não acontecem de forma aleatória nem isolada. Ao contrário, cada momento histórico está conectado a outros por meio de uma cadeia contínua de processos sociais.

Elias propõe que os fenômenos sociais sejam analisados a partir de seus desenvolvimentos no tempo, rompendo com abordagens que os tratam como ocorrências ou eventualidades. Por exemplo, as mudanças na posição da disciplina no sistema educacional não decorrem apenas de um conjunto de reformas pontuais ou decisões curriculares arbitrárias, mas, vista como um fenômeno que envolve múltiplas camadas temporais, a institucionalização do ensino de Sociologia reflete a continuidade de tensões históricas de disputas político-institucionais acerca do seu papel na formação escolar. Assim, sua inserção

no ensino médio deve ser analisada não apenas pelo momento de sua implementação, mas pelos antecedentes que a tornam possível e pelos desdobramentos que ela projeta para o futuro.

A ideia de processo é central para Elias: nada na sociedade é fixo ou permanente, mas está sempre se transformando. Indivíduos, grupos e instituições estão em constante movimento, moldados por forças históricas e sociais que reconfiguram continuamente as interações humanas. Elias destaca que os processos sociais, diferentemente dos biológicos, são reversíveis — podem progredir ou retroceder, dependendo das condições sociais e políticas vigentes. Crises, por exemplo, interrompem continuidades, mas também geram novas figurações. O conceito de figuração em Elias abarca tanto os processos contínuos de transformação social quanto as interdependências que ligam os indivíduos. Esses processos revelam diferentes aspectos do tempo, como multidimensionalidade, amplitude, continuidade, fluidez, mutabilidade, ciclicidade, bipolaridade, desenvolvimento, reversibilidade, ritmo, direcionalidade e tendencialidade, que se manifestam na forma de ciclos e de surtos (Elias, 2006).

Elias trabalha a questão do tempo por meio da análise de processos de longa duração - "não aquém de três gerações" - e através das dinâmicas das relações sociais em diversos fenômenos (Elias, 2006, p. 27). As sociedades são constituídas por uma teia de interdependências, em que o tempo orienta e regula práticas e representações sociais. Assim, a compreensão dos processos sociais requer uma análise articulada das camadas temporais que conectam passado, presente e futuro. O tempo é, nesse sentido, também uma ferramenta que as sociedades usam para integrar memórias, ações e expectativas. As gerações passadas deixaram um legado que influencia a formação das estruturas e normas sociais atuais. Ao mesmo tempo, as decisões tomadas no presente são moldadas por projeções de futuro, conectando diferentes momentos em um ciclo contínuo de heranças e investimentos. O tempo é quantificado e qualificado para organizar e impulsionar continuamente as experiências e expectativas ao longo das gerações. Compreendido como o motor dos processos e das relações sociais, ele possibilita uma análise de diferentes aspectos dos sentidos do ensino de Sociologia.

Essa concepção nos permite questionar como a historicidade da disciplina revela que sua presença na escola é atravessada por ritmos distintos de legitimação e marginalização, tornando essencial compreender o tempo nos processos que estruturam sua trajetória. A

institucionalização da Sociologia escolar não ocorre de maneira linear, como uma simples incorporação do conhecimento sociológico ao currículo. Pelo contrário, ao observar a institucionalização de uma prática social ou de um campo do conhecimento, não devemos focar apenas nos fins mas nos momentos de ruptura, de continuidade, e nas reconfigurações graduais. Essa perspectiva permite problematizar a presença intermitente da Sociologia escolar não como um simples problema de inclusão ou exclusão, mas como um jogo de forças no qual diferentes atores disputam os sentidos da disciplina, condicionando sua permanência, sua função pedagógica e sua relação com a Sociologia acadêmica.

As noções de ciclos e de surtos proposta por Elias também nos ajuda a interpretar as oscilações históricas da disciplina. Ciclos são padrões dinâmicos e recorrentes que caracterizam os processos sociais ao longo do tempo. Destaca que eles estão intimamente ligados ao equilíbrio das tensões entre os indivíduos e grupos, cuja organização depende de fatores históricos e culturais. Dessa forma, para Elias, os ciclos são expressões da natureza processual das sociedades, onde as mudanças sociais não são aleatórias, mas reversíveis e em busca constante ajuste e redefinição. A inclusão e exclusão da Sociologia no currículo tem se caracterizado como um padrão que segue lógicas políticas e pedagógicas que tendem a se repetir ao longo das décadas. Por exemplo, a inclusão da Sociologia nos currículos da década de 1930, sua retirada nos anos 1940 ou retomada em 2008 pode apresentar elementos constantes nesses diferentes períodos.

Já os surtos representam momentos de transformação abrupta e acelerada, rompendo com a continuidade dos ciclos. Surgem como respostas a crises ou eventos disruptivos, forçando uma reconfiguração rápida das relações sociais, como as recentes mudanças do Novo Ensino Médio, que novamente tensionam sua presença da Sociologia na educação básica. Esses momentos de ruptura forçam uma reconfiguração do ensino de Sociologia, alterando sua posição institucional e seus sentidos na escola.. Os surtos alteram drasticamente as interdependências e as relações de poder em curto período de tempo. Eles podem gerar avanços ou retrocessos, tensionando a fluidez das figurações. Enquanto os ciclos compreendem fluxos adaptativos de mudanças, os surtos evidenciam a capacidade das sociedades de reorganizar-se diante de rupturas, promovendo realinhamentos significativos nas relações de poder, normas sociais e comportamentos. Os surtos são fundamentais para entender como o tempo processual envolve tanto a continuidade quanto momentos críticos e rupturas. A articulação entre esses dois conceitos destaca que a história social é marcada por

um equilíbrio dinâmico, onde a estabilidade e a mudança convivem, possibilitando que tanto processos de longo prazo quanto transformações repentinas moldem a trajetória das figurações sociais.

Os ciclos envolvem fases recorrentes de ascensão e declínio, integração e fragmentação, estabilidade e instabilidade. Esses movimentos são perceptíveis especialmente em processos sociais de longa duração e refletem a maneira como as interdependências entre indivíduos e grupos se reorganizam continuamente ao longo do tempo. A dinâmica cíclica não implica um retorno exato ao ponto de partida, mas sim a renovação de figurações sociais que mantêm certos elementos, enquanto outros são ajustados ou transformados. Assim, os ciclos permitem captar a continuidade histórica dos processos e o modo como diferentes fases interagem e se influenciam, conferindo uma lógica à mudança social que se desdobra de forma gradual e adaptativa (Elias, 1994).

Norbert Elias sustenta que o tempo é um elemento constitutivo das interações sociais e se manifesta nas relações de interdependência entre indivíduos e grupos. Cada esfera da sociedade — econômica, cultural, política e social — possui ritmos próprios, mas todas se conectam, formando uma temporalidade multidimensional. Essas camadas temporais, que incluem interações imediatas e processos de longo prazo, revelam como memórias e expectativas se entrelaçam, assegurando a continuidade e adaptação dos processos sociais. Assim, o tempo não é apenas uma medida cronológica, mas um fator que organiza e transforma as figurações sociais.

Dessa forma, compreender a historicidade da disciplina implica problematizar as diferentes velocidades e direções que sua institucionalização assume em distintos períodos. Não se trata apenas de identificar se a Sociologia está ou não presente no currículo, mas de compreender como e por que essa presença se reconfigura ao longo do tempo. Quais são os fatores que explicam os momentos de fortalecimento e de enfraquecimento da disciplina? De que maneira as concepções de ensino de Sociologia variam conforme os ciclos e surtos de sua institucionalização? Como essas variações se refletem na construção dos sentidos da Sociologia no ensino médio?

O tempo, assim, funciona como uma matriz dinâmica que orienta a reorganização das interdependências, adaptando-as às condições históricas e culturais de cada contexto. Ao conectar passado, presente e futuro, ele molda as experiências, as práticas e as expectativas dos indivíduos e instituições, promovendo ajustes constantes que refletem tanto crises quanto

inovações que atravessam a vida social. Ele é multidimensional, abrangendo várias camadas — como econômica, social e cultural — que se interconectam e moldam as transformações sociais de forma simultânea. A amplitude pode ser tanto transversal, ao percorrer diferentes domínios sociais, quanto longitudinal, ao se estender ao longo de diversas gerações. Esses aspectos revelam como o tempo social vai além de uma cronologia linear, envolvendo uma continuidade dinâmica na qual o presente se articula com heranças do passado e projeções do futuro.

A fluidez do tempo social implica em sua constante transformação, sem pontos de parada ou fixidez, reforçando a mutabilidade das configurações sociais. Esses processos se manifestam em ciclos recorrentes, como fases de ascensão e declínio, e são marcados pela bipolaridade, que expressa a alternância entre integração e fragmentação. O desenvolvimento dos processos sociais não é linear; ele ocorre em fases e etapas até alcançar certos equilíbrios, ainda que instáveis. A reversibilidade permite que configurações anteriormente estabilizadas sejam modificadas ou resgatadas, enquanto o ritmo e a direcionalidade das mudanças variam conforme o contexto e as crises enfrentadas. Por fim, a tendencialidade do tempo revela padrões emergentes que orientam, sem determinar rigidamente, as trajetórias sociais, permitindo a adaptação contínua e a reorganização das interdependências em resposta às contingências do presente.

Além disso, a fluidez das relações temporais evidencia a constante adaptação dos atores sociais a novas demandas, enquanto a mutabilidade destaca a transformação de instituições e normas ao longo do tempo. Essas mudanças são marcadas por oscilações que se manifestam com aspecto de bipolaridade, forças com direções opostas, como a integração e fragmentação de relações sociais.

A reversibilidade temporal, por sua vez, implica que processos sociais podem regredir ou avançar dependendo das circunstâncias históricas e políticas. O ritmo das transformações sociais é moldado por fatores contextuais, variando entre momentos de aceleração e lentidão, enquanto a direcionalidade orienta as mudanças com base em padrões emergentes, sem que resultados futuros sejam rígidamente determinados. A tendencialidade reflete o surgimento de novas práticas e configurações sociais que, embora não garantam trajetórias fixas, abrem espaço para reorganizações dinâmicas.

Esses aspectos relacionais do tempo são fundamentais para a compreensão das adaptações sociais, pois revelam como as heranças culturais e sociais são reinterpretadas e

transmitidas ao longo do tempo, moldando tanto o presente quanto o futuro. A convivência entre legado e inovação mostra que as sociedades se ajustam continuamente às crises e desafios, preservando certos elementos e abrindo espaço para novas formas de organização social. Dessa forma, o conceito de tempo em Elias não apenas articula as dinâmicas sociais, mas também evidencia a centralidade das interdependências na estruturação e transformação contínua da realidade social.

Assim, a problematização do tempo e da historicidade no ensino de Sociologia nos conduz a algumas questões basilares: como a Sociologia escolar e acadêmica interagem ao longo dos ciclos históricos? Como as transformações políticas e educacionais moldam os sentidos da disciplina no ensino médio? Quais são os padrões emergentes que orientam a maneira como a Sociologia é ensinada e legitimada na escola? Essas perguntas são essenciais para compreender que a Sociologia escolar não é uma entidade fixa e imutável, mas um campo em disputa, cujos significados são negociados historicamente e cujas fronteiras com a Sociologia acadêmica se reconfiguram continuamente.

1.3.2 Conhecimento e processo

O conhecimento sociológico não é imutável, mas uma construção processual que se desenvolve ao longo do tempo, mediada por contrastes, diferenciações e articulações que moldam sua configuração. Elias (1998) define o conhecimento como um sistema de símbolos, construído pelos seres humanos com o propósito de oferecer orientação. Esse conceito de conhecimento como construção implica que a Sociologia não apenas descreve a realidade, mas a organiza, conferindo-lhe significado e sentido. Nesse processo, o conhecimento sociológico pode se tornar um instrumento de poder, pois, como todo saber, ao ser controlado por um ou outro grupo, pode ser utilizado para reforçar sua posição de autoridade, legitimar suas crenças e valores, ou "tomar as liberdades" em relação aos determinismos sociais (Bourdieu, 1982). O acesso ao conhecimento e à educação, por exemplo, se tornam uma chave para controlar as narrativas sociais. No caso da Sociologia escolar, as disputas epistemológicas que ocorrem nas salas de aula e nos livros didáticos estão imersas nesse processo de negociação simbólica, refletindo tensões não apenas acadêmicas, mas também políticas, sociais e culturais.

As disputas em torno da Sociologia, portanto, não são apenas institucionais e políticas, mas simbólicas, pois envolvem a definição do que deve ser considerado como conhecimento

sociológico legítimo. Nesse sentido, os sentidos da Sociologia não são naturais ou transparentes; ao contrário, eles são organizados discursivamente e frequentemente polarizados por oposições semânticas que estruturam a percepção da disciplina na sociedade. Por exemplo, uma oposição fundamental na Sociologia escolar diz respeito ao caráter crítico e transformador da disciplina versus sua função instrucional ou técnica, adaptada ao currículo. O que é destacado como relevante no ensino da Sociologia não depende apenas da teoria sociológica, mas de um jogo de significação, onde conceitos sociológicos, teorias e práticas são selecionados, reformulados e negociados de acordo com as demandas educacionais e políticas dominantes. Portanto, para analisar as tensões no ensino de Sociologia, é necessário ir além da análise institucional e compreender como a linguagem sociológica e os mecanismos semióticos são utilizados para formar e estabilizar os sentidos da disciplina.

Para compreender essa dinâmica, é necessário partir da ideia de que os sentidos da Sociologia não emergem no vazio, mas são moldados por figurações sociais. Segundo Elias, as figurações desempenham um papel central na construção e na transformação do conhecimento, pois os indivíduos e os grupos participam de redes de interdependência dentro das quais ideias, conceitos e saberes são formulados, validados ou rejeitados. Assim, o conhecimento sociológico não pode ser dissociado dos contextos nos quais ele se desenvolve, pois sua legitimação depende das relações de poder, dos valores culturais e das estruturas sociais que condicionam a produção e a circulação dos discursos sobre a disciplina.

As figurações sociais influenciam o conhecimento em diversos níveis. Em termos de aquisição do conhecimento, os estudantes de Sociologia entram em contato com saberes previamente estruturados, que são transmitidos por meio da educação formal, da linguagem e das práticas pedagógicas estabelecidas pela escola. No caso da Sociologia escolar, esses saberes são simplificados, reformulados e modificados para se ajustarem aos objetivos pedagógicos e às necessidades formativas dos estudantes, transformando o conhecimento acadêmico em uma ferramenta de apropriação social e intervenção na realidade. Transformações nas estruturas sociais e culturais também influenciam a maneira como o conhecimento é desenvolvido e disseminado. Por exemplo, a introdução de novos conceitos e teorias sociológicas pode refletir uma mudança na configuração do sistema escolar ou nas exigências sociais em termos de educação e cidadania.

No desenvolvimento do conhecimento, a diferenciação entre fantasia e realidade e a evolução dos paradigmas científicos ocorrem em sintonia com transformações nas estruturas

sociais e culturais. Elias argumenta que o conhecimento humano ocorre dentro de figurações sociais que influenciam os critérios de validação e organização do saber. A distinção entre fantasia e realidade, por exemplo, não é um atributo inato da mente humana, mas um produto de longos processos civilizatórios nos quais o conhecimento foi sendo sistematizado e submetido a padrões de prova e verificação. Isso se manifesta claramente no desenvolvimento das ciências sociais, que, desde seu surgimento, enfrentaram desafios para se estabelecer como campos de estudo legítimos, muitas vezes combatendo concepções ideológicas ou dogmáticas sobre a sociedade. No ensino de Sociologia, esse processo se reflete na necessidade de traduzir debates teóricos e metodológicos para a realidade escolar, apresentando o conhecimento sociológico não apenas como um conjunto de conceitos abstratos, mas como um instrumento para interpretar e intervir na realidade social. Dessa forma, a evolução da disciplina no ensino básico acompanha as mudanças mais amplas na ciência e na cultura, adaptando-se às exigências históricas e sociais de cada período.

Já na validação do conhecimento, o que é aceito como verdadeiro e legítimo não depende apenas de sua coerência interna, mas também das dinâmicas de poder e das normas que regem os espaços nos quais ele é produzido. O conhecimento não é um reflexo puro da realidade, mas um campo onde diferentes atores – acadêmicos, políticos, intelectuais e instituições – negociam quais discursos são considerados científicos, quais são marginalizados e quais devem ser ensinados. A Sociologia, como disciplina, teve sua validade questionada em diferentes momentos históricos no ensino secundário. Essa disputa se traduz em debates sobre a relevância da disciplina na formação escolar e sobre os conteúdos que devem ou não ser abordados nos livros didáticos. A própria presença da Sociologia no currículo escolar brasileiro foi intermitente ao longo do século XX, sendo retirada em determinados períodos e retomada em outros, demonstrando como a legitimidade do conhecimento sociológico é bastante condicionada pelas configurações políticas e educacionais de cada época.

Por fim, na transformação do conhecimento, mudanças nas experiências sociais e na posição dos indivíduos no mundo levam à reformulação de conceitos e à ressignificação dos sentidos atribuídos às disciplinas. A Sociologia, por ser uma ciência voltada ao estudo das relações humanas e das estruturas sociais, é constantemente impactada por novas demandas sociais e pela emergência de novas problemáticas. O que era considerado central para a disciplina em um determinado momento pode perder relevância em outro, à medida que as configurações sociais se transformam. A ascensão dos estudos de gênero e raça dentro da

Sociologia, por exemplo, reflete mudanças nas sensibilidades sociais e nos movimentos políticos que reivindicam o reconhecimento de novas categorias de análise. No contexto do ensino escolar, esse processo implica que os conteúdos abordados nos livros didáticos e nas salas de aula também sofrem reconfigurações, incorporando novas temáticas e ajustando suas abordagens para atender às demandas do presente. A transformação do conhecimento, portanto, não é um processo linear ou previsível, mas um campo dinâmico no qual diferentes agentes e instituições disputam os sentidos do saber, influenciando diretamente a forma como a Sociologia é ensinada e compreendida nas escolas.

1.3.3 Linguagem e sentidos

As figurações sociais definem como o conhecimento é produzido e também como ele é percebido, ensinado e apropriado. Na perspectiva figuracional, a linguagem são padrões sonoros (e visuais na escrita) que funcionam como representações de objetos, ações e conceitos. Estes símbolos são arbitrários e estabelecidos por convenção social, com o significado das palavras emergindo das interdependências dentro de um grupo social. Através da linguagem, os seres humanos não apenas comunicam, mas também constroem a sua realidade, moldando a forma como percebem e compreendem o mundo. A linguagem permite a transmissão de conhecimento entre gerações, e o pensamento é frequentemente uma manipulação de símbolos linguísticos, mostrando que a linguagem é indispensável para o desenvolvimento do conhecimento e da razão. A capacidade humana de usar símbolos e a linguagem como meio de comunicação, conhecimento e pensamento são qualidades distintivas da espécie humana.

A linguagem é um componente fundamental na construção do conhecimento e na organização das interações sociais. Elias enfatiza que a linguagem é um produto histórico-social das interdependências humanas, estruturando a transmissão e a recepção do conhecimento ao longo do tempo. Ela participa ativamente da estruturação das figurações, sendo um meio fundamental pelo qual os indivíduos e grupos negociam significados, estabilizam conceitos e delimitam os contornos das disciplinas acadêmicas e escolares. A relação entre linguagem e conhecimento sociológico se insere, portanto, em uma dinâmica de estabilização e contestação de significados. Como Elias sugere, a transmissão do conhecimento entre gerações possibilita o acúmulo de categorias conceituais e referenciais de interpretação da realidade em um fundo social de conhecimentos. No entanto, esse fundo não

é definitivo; ele pode expandir ou retrair, pois os termos, conceitos e categorias sociológicas são continuamente reinterpretados conforme novas demandas sociais emergem e novos debates teóricos são introduzidos.

A dinâmica da linguagem também se manifesta na relação entre Sociologia acadêmica e Sociologia escolar. Como a disciplina precisa ser transposta para o ensino médio, ocorre um processo de reconfiguração de seus sentidos, no qual certos termos são simplificados, outros são omitidos e alguns são reformulados para se adequarem à lógica escolar. Essa adaptação envolve a negociação entre a fidelidade à ciência de referência e as necessidades pedagógicas da escola. Na Sociologia escolar, onde a necessidade de tornar o conhecimento acessível ao público estudantil exige a adaptação das terminologias acadêmicas e a seleção de conteúdos que correspondam aos objetivos pedagógicos, esse processo de transmissão implica escolhas, muitas vezes invisíveis, que podem reforçar certos sentidos da Sociologia em detrimento de outros, influenciando a maneira como a disciplina é compreendida e praticada no ambiente escolar.

Elias aponta que os significados das palavras não são inerentes, mas são estabelecidos em função dos usos que se fazem delas nos diferentes contextos sociais. No caso da Sociologia escolar, isso se reflete na maneira como conceitos fundamentais, como "classe social", "Estado" ou "poder", são apresentados nos discursos educacionais. Esses termos podem carregar diferentes significados conforme são inseridos nos livros didáticos, nos currículos ou nas falas dos professores. As escolhas discursivas e os enquadramentos semânticos desses conceitos não apenas definem a compreensão dos estudantes sobre a disciplina, mas também estabelecem os limites do que é considerado um conhecimento sociológico válido ou “fantasia ideológica” (Zizek, 1996). Dessa forma, a linguagem torna-se um espaço privilegiado para analisar as tensões entre a Sociologia como ciência e a Sociologia como disciplina escolar, pois é por meio das escolhas discursivas que se definem os sentidos e os limites do conhecimento sociológico a ser transmitido na educação básica.

É nesse ponto que devemos problematizar os textos e os discursos para investigar como os sentidos da Sociologia são estabilizados ou tensionados no ensino escolar. Ao analisar os sentidos, consideramos que não são inerentes aos objetos, mas construídos através de relações e sistemas de símbolos. Signos (incluindo palavras, imagens e gestos) são organizados e interagem para produzir sentidos em diferentes níveis de significação e discursos são modalizados, mostrando como a linguagem estrutura a experiência do mundo. A

análise semiótica procura desenvolver uma gramática narrativa para analisar os percursos do sentido, desde as estruturas mais simples até as manifestações discursivas mais complexas (Greimas, 1975; 1976; 2008).

O sentido é constituído em um nível mais abstrato e profundo da significação até chegar à manifestação concreta no texto, estruturando-se em três camadas principais: o nível fundamental, onde estão as oposições semânticas básicas que organizam o sistema de significação; o nível narrativo, que estrutura os sentidos por meio de enredos e relações entre os actantes; e o nível discursivo, onde as escolhas linguísticas concretizam o sentido, tornando-o perceptível na materialidade textual. Esse percurso permite compreender como os textos organizam o significado, seja por meio da seleção de temas e conceitos, seja pelo modo como articulam e estabilizam certas interpretações (Greimas, 1975; 1976). No caso dos livros didáticos, o percurso gerador de sentido possibilita identificar como as categorias sociológicas são construídas discursivamente, quais valores e relações subjacentes orientam sua apresentação e de que forma determinadas escolhas reforçam ou atenuam certos sentidos da Sociologia escolar em relação à Sociologia acadêmica.

A teoria figuracional de Norbert Elias, por outro lado, enfatiza a dimensão histórica e processual da construção dos sentidos, argumentando que eles são produtos de processos sociais e psicológicos (sociogênese e psicogênese), desenvolvidos através de interações sociais ao longo do tempo. A teoria figuracional foca-se nas relações de poder e interdependências, mostrando que o sentido é construído por relações de interdependência, onde os indivíduos não são autónomos, mas parte de configurações sociais em constante transformação. Enquanto a semiótica se concentra nas estruturas de significado, a teoria figuracional ilumina os processos sociais e históricos que moldam essas estruturas.

A semiótica e perspectiva figuracional de Elias se complementam ao fornecer ferramentas para analisar os mecanismos específicos através dos quais o sentido é construído, comunicado e transformado nas relações sociais. A semiótica identifica as estruturas e os códigos que dão forma aos discursos, enquanto a teoria figuracional situa esses discursos num contexto histórico e social mais amplo. Em conjunto, semiótica e teoria figuracional oferecem uma abordagem mais completa para a análise dos sentidos, entendendo tanto os mecanismos internos da significação quanto os fatores sociais e históricos que influenciam a sua construção. A semântica e a semiótica são, dessa forma, complementares na análise da cultura e da sociedade.

Aplicada à Sociologia escolar, essa perspectiva permite analisar como o conhecimento sociológico é estruturado, categorizado e traduzido nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Os textos não são simples repositórios de informações, mas espaços de negociação de significados, nos quais certos sentidos são reforçados enquanto outros são silenciados ou deslocados. No caso da Sociologia escolar, os discursos pedagógicos não apenas transmitem conceitos sociológicos, mas os organizam de forma a construir determinadas representações sobre o que é a Sociologia e qual é o seu papel na formação dos estudantes. A análise semiótica permite, assim, identificar as estruturas de significação que sustentam essas representações, observando como determinados conceitos são reiterados, como certos temas são enquadrados e quais estratégias discursivas são utilizadas para tornar o conhecimento sociológico acessível e compatível com as exigências do currículo escolar.

1.3.4 Problematizando as tensões

Historicamente, o ensino de Sociologia no Brasil apresenta conflitos e contradições que atravessam o ambiente acadêmico, a escola e as políticas públicas. Em linhas gerais, é possível sistematizar essas contradições em três tensões principais: entre a abordagem acadêmica e a abordagem escolar da Sociologia; entre a identidade do pesquisador e a identidade do professor; e, por fim, entre a legitimação ou marginalização da disciplina nos currículos e programas oficiais. Essas tensões não tiveram ainda suficiente atenção para serem amplamente discutidas em pesquisas sobre a história da institucionalização da Sociologia, e a forma como esses conflitos estruturam os sentidos da disciplina no ensino médio ainda carece de uma análise mais aprofundada. Como a Sociologia é apresentada e negociada nesses diferentes espaços? E como essas disputas se refletem na sua materialização no ensino?

Essas três tensões evidenciam a complexidade do processo de institucionalização da disciplina. Referem-se a funções que se diferenciam ao longo do tempo, mas permanecem vinculadas ao exercício do ofício sociológico. Elas apontam não apenas para as dificuldades de situar a Sociologia em um espaço reconhecido e valorizado no sistema educacional, mas também para a importância de articulá-la de modo dinâmico às demandas concretas da escola e aos desafios sociais mais amplos que permeiam a formação dos estudantes.

A primeira tensão aparece quando contrapomos o rigor científico e a produção de conhecimento voltada para pares especializados ao desafio de adaptar conceitos e métodos sociológicos à realidade de jovens estudantes do ensino básico. De um lado, encontra-se a

Sociologia cujos pressupostos residem em teorias consolidadas, metodologias de pesquisa empírica e debates avançados, muitas vezes restritos ao universo das publicações científicas. De outro, surge a necessidade de traduzir esse conhecimento em uma linguagem acessível, de forma a tornar a Sociologia significativa para indivíduos ainda em formação. Assim, os programas escolares nem sempre conseguem abarcar a profundidade teórica que os pesquisadores almejam, enquanto os professores precisam equilibrar a densidade conceitual com estratégias didáticas e avaliações que respeitem o tempo e o contexto da sala de aula e das aprendizagens.

A segunda tensão diz respeito às identidades de sociólogo-pesquisador e professor de sociologia. Embora o profissional de Ciências Sociais seja formado na universidade, com ênfase na pesquisa, publicações e participação em congressos, muitas vezes sua atuação na escola não recebe a mesma valorização simbólica que o trabalho acadêmico. Esse conflito se manifesta no desencontro entre a formação acadêmica, centrada na produção de novos conhecimentos, e a prática escolar, que exige planejamento de aulas, elaboração de atividades cotidianas, relacionamento com os alunos e engajamento na gestão escolar. A construção de uma identidade profissional depende, portanto, de revalorizar a docência como parte essencial do trabalho em Ciências Sociais, ampliando os vínculos entre pesquisa, formação pedagógica e práticas educativas.

A terceira tensão envolve a legitimação versus a marginalização da disciplina nos currículos e programas escolares, determinada em grande parte por políticas educacionais e disputas ideológicas. Em quais momentos históricos a presença da Sociologia ganha corpo, sendo vista como fundamental para a compreensão de problemas sociais e culturais? Por outro lado, em que circunstâncias surgem pressões para reduzir a carga horária da disciplina, alegando-se que seu conteúdo é pouco prático ou ideologicamente tendencioso? As reformas educacionais recentes, como a implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio, exemplificam esse embate, pois ao mesmo tempo em que podem abrir espaços de interdisciplinaridade, também correm o risco de diluir ou mesmo eliminar o protagonismo da Sociologia.

Estas tensões manifestam contradições fundamentais ao processo de institucionalização do ensino de Sociologia. As tensões entre teoria e prática, entre pesquisa e docência e as disputas entre reconhecimento e não reconhecimento do conhecimento sociológico, podem ser compreendidas como um ponto de partida para analisar como os sentidos da disciplina são construídos.

Segundo Norbert Elias, as tensões e contradições sociais são propulsoras de transformações e devem ser encaradas como parte da dinâmica social (1994; 2006). A sociologia figuracional de Elias, com sua ênfase nos processos sociais de longa duração e nas relações de interdependência, permite analisar como as tensões no ensino de Sociologia se manifestam em diferentes níveis: psicogenético (como o indivíduo internaliza o conhecimento), sociogenético (como as estruturas sociais moldam esse conhecimento) e nas interdependências (como os diferentes atores e instituições se relacionam nesse processo).

A partir da perspectiva da sociologia figuracional, a história do ensino de Sociologia pode ser interpretada como um processo social complexo e dinâmico, moldado pelas interdependências entre diversos atores e instituições. Ela nos ajuda a compreender que a sociologia se constituiu historicamente em meio a debates sobre a natureza da sociedade e do conhecimento. Ao analisarmos o ensino de sociologia, podemos constatar que as tensões inerentes a este campo não são um problema a ser resolvido, mas um aspecto central a ser investigado para compreender a dinâmica da disciplina.

As tensões e disputas que marcam essa história, como as lutas pela sua introdução e permanência no currículo escolar, a oscilação entre períodos de expansão e marginalização, e os debates sobre sua relevância e função social, não são eventos isolados nem disfuncionais, mas partes de um processo de desenvolvimento do conhecimento sociológico na sociedade brasileira. A história do ensino de Sociologia não é vista como uma simples sucessão de eventos, mas como um conjunto de figurações sociais em constante mudança, cujos sentidos e significados são construídos em meio a essas interações.

Diante dessas tensões e das disputas sobre a função da Sociologia no currículo escolar, emerge a seguinte questão central: como os sentidos da Sociologia são expressos e transformados nos livros didáticos? Além disso, outras questões complementares se impõem: de que maneira esses sentidos refletem disputas epistemológicas, políticas e metodológicas? Como os livros didáticos moldam a percepção da Sociologia por professores e estudantes? Essas questões orientam a presente pesquisa, buscando revelar como a Sociologia é narrada, negociada e apropriada no espaço educacional.

1.4 Delimitação do Objeto

O livro didático de Sociologia ocupa uma posição central no percurso entre a regulamentação e a implementação do ensino da disciplina, funcionando como um mediador

entre a normatividade curricular e as práticas concretas da sala de aula. Ao longo da trajetória da Sociologia escolar no Brasil, esses materiais didáticos assumiram diferentes configurações, refletindo tanto as diretrizes educacionais e políticas do Estado quanto as concepções de Sociologia que foram sendo adaptadas ao ensino médio. Dessa forma, os livros didáticos não apenas operacionalizam conteúdos prescritos pelos currículos, mas também exercem um papel ativo na ressignificação da disciplina, estabelecendo sentidos que estruturam a Sociologia ensinada na escola. O período delimitado para análise nesta pesquisa abrange os livros didáticos de Sociologia publicados entre os anos 1940 e 2018. Esse recorte temporal permite acompanhar a marginalização e retomada da disciplina no ensino secundário, evidenciando as mudanças nos sentidos da Sociologia ao longo de diferentes períodos históricos.

A opção por livros didáticos como objeto de pesquisa se baseia no fato de que esses materiais condensam disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas sobre a disciplina. Diferentemente dos currículos oficiais e dos discursos acadêmicos sobre o ensino de Sociologia, os livros didáticos operam na interseção entre a ciência de referência, as diretrizes educacionais e a prática pedagógica, traduzindo o conhecimento sociológico em formatos acessíveis para professores e estudantes. Eles não apenas organizam conteúdos, mas selecionam, enfatizam ou omitem conceitos e abordagens, estruturando diferentes formas de apresentar a Sociologia no ensino médio.

Como observa Choppin (2002), os livros didáticos são artefatos culturais e instrumentos pedagógicos, que materializam concepções de ensino e influenciam diretamente a forma como uma disciplina é ensinada e compreendida. Para além de um simples repositório de conteúdos, eles refletem escolhas discursivas que moldam os sentidos da Sociologia escolar. Assim, a análise dos manuais escolares permite identificar como as concepções de Sociologia variaram ao longo do tempo, como os conceitos foram reorganizados e de que forma a disciplina foi ajustada às demandas educacionais de cada período.

A abordagem adotada nesta pesquisa se baseia na articulação entre história, linguagem e conhecimento, compreendendo que os livros didáticos não são apenas repositórios de conteúdos, mas espaços de disputa simbólica e de construção de sentidos. Inspirada na perspectiva figuracional de Norbert Elias, a análise dos manuais busca compreender como a Sociologia escolar foi sendo negociada ao longo do tempo, a partir das interdependências entre diferentes agentes, como educadores, formuladores de políticas públicas, editoras e a própria comunidade científica. Além disso, a abordagem semiótica de Algirdas Julien

Greimas será mobilizada para examinar como os discursos didáticos estruturam os sentidos da Sociologia nos livros, evidenciando oposições, recorrências e estratégias de organização dos conteúdos.

Essa perspectiva permite evitar leituras deterministas que reduzam a Sociologia escolar a uma mera aplicação da Sociologia acadêmica no ensino médio. Em vez disso, propõe-se uma análise que compreenda os livros didáticos como espaços de construção discursiva, nos quais diferentes representações da Sociologia são estabilizadas ou tensionadas ao longo do tempo. Essa abordagem também permite problematizar a ideia predominante de que a maior questão da Sociologia escolar é sua intermitência no currículo. O que se propõe aqui é inverter essa lógica e compreender como a Sociologia escolar foi moldada por fluxos de aproximação e distanciamento da Sociologia acadêmica, deixando seus sentidos em constante negociação entre as políticas do Estado e as necessidades formativas da sociedade.

A delimitação do objeto e dos referenciais teóricos busca, assim, compreender não apenas a presença da Sociologia no ensino médio, mas como seus sentidos foram sendo historicamente estruturados, disputados e transformados nos livros didáticos. Dessa forma, este estudo contribuirá para uma visão mais ampla da institucionalização da disciplina e das formas pelas quais a Sociologia escolar se consolidou como um campo específico dentro do sistema educacional brasileiro.

1.5 Objetivos da pesquisa

Investigar como os sentidos da Sociologia são construídos, disputados e transformados nos livros didáticos, analisando sua relação com a história da institucionalização da disciplina, com as configurações do conhecimento sociológico e com as formas de linguagem que estruturam a Sociologia escolar.

- Examinar como as abordagens sobre a institucionalização da disciplina no Brasil mobilizam diferentes perspectivas sobre o tempo histórico e as configurações da Sociologia escolar.
- Investigar as abordagens históricas e sociológicas dos livros didáticos, analisando como essas obras de Sociologia se inserem na trajetória das disciplinas escolares e dos manuais pedagógicos, considerando seu papel na mediação entre conhecimento acadêmico, currículo e práticas docentes.

- Delimitar o referencial teórico-metodológico da pesquisa para compreender os processos de construção, estabilização e ressignificação dos sentidos da Sociologia nos livros didáticos, por meio de uma abordagem que integra história, conhecimento e linguagem.
- Analisar os livros didáticos de Sociologia a partir das tensões entre história, conhecimento e linguagem, examinando como essas tensões se desdobram nos manuais como representações de problemas sociológicos e suas repercussões na Sociologia escolar, como os textos configuram relações de interdependência e situam atores sociais no espaço social e como os livros articulam processos de internalização e externalização do conhecimento, influenciando práticas e atitudes no ensino da disciplina.

1.6 Justificativa

A motivação para esta pesquisa tem origem em minha trajetória de mais de duas décadas como professor de Sociologia na rede pública do Distrito Federal, período no qual acompanhei de perto as sucessivas reformas curriculares que reconfiguraram o ensino da disciplina. Desde o currículo experimental do Distrito Federal (2001) até o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2022), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as mudanças educacionais sempre trouxeram impactos diretos sobre o ensino de Sociologia. A inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2012, representou um avanço significativo, proporcionando um repositório de materiais didáticos mais amplamente distribuídos. No entanto, a implementação de livros aprovados pelo PNLD não foi suficiente para garantir à Sociologia o mesmo grau de legitimidade das disciplinas tradicionais, como Matemática e História, seja no currículo escolar, seja na cultura pedagógica da escola.

Durante minha atuação na Diretoria de Ensino Médio (DIEM), tive a oportunidade de observar de maneira mais detalhada as tensões entre a formulação das políticas educacionais e a prática pedagógica cotidiana. A BNCC e as avaliações externas, como ENEM e PAS/UnB, reconfiguraram o papel do professor e dos materiais didáticos, tornando os livros escolares centrais para a estruturação da disciplina. O ensino de Sociologia, ao longo dessas transformações, passou a depender ainda mais dos manuais didáticos, que assumiram o duplo papel de fonte primária de conhecimento para estudantes e de referência curricular para

docentes. A necessidade de materiais adequados e sua influência sobre a disciplina suscitaram questões mais amplas: como a Sociologia foi sistematizada ao longo do tempo nos manuais escolares? Como esses materiais influenciam os sentidos da disciplina na escola?

Dessa experiência prática e da reflexão sobre a própria docência, nasceu o interesse por uma análise mais aprofundada da trajetória do ensino de Sociologia no Brasil. Esse olhar sobre a prática, próximo da "visão do nadador" proposta por Norbert Elias (1994), impulsionou a necessidade de conectar o conhecimento experiencial da sala de aula a uma investigação científica mais ampla. A partir dessa inquietação, ingressei no mestrado para compreender de forma mais sistemática os processos históricos e pedagógicos que moldam a presença e os sentidos da Sociologia na educação básica. O Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez tem sido fundamental nesse percurso, possibilitando um espaço coletivo de diálogo e reflexão sobre as práticas docentes e o desenvolvimento de materiais didáticos.

Dessa forma, esta pesquisa surge de uma necessidade intelectual e profissional: entender a história do ensino de Sociologia não apenas como um reflexo das mudanças no currículo, mas como um processo histórico de disputas, negociações e transformações sociais. Embora a historiografia da disciplina tenha se expandido nos últimos anos, o papel dos livros didáticos como agentes ativos na construção dos sentidos da Sociologia ainda precisa ser aprofundado. Estudos recentes, como os de Engeroff (2023), indicam que os livros didáticos desempenham um papel central na definição dos contornos da disciplina, na medida em que refletem e influenciam a forma como a Sociologia é ensinada e compreendida na escola. Nossa investigação, portanto, vai além da análise educacional e situa o ensino da Sociologia como um espaço de disputa epistemológica, política e cultural.

A ideia de que os livros didáticos são meros instrumentos pedagógicos tem sido cada vez mais questionada. Estudos na área da manualística escolar – desenvolvida por autores como Alain Choppin e Agustín Escolano Benito – destacam que os manuais não apenas organizam e transmitem conteúdos, mas também legitimam determinadas visões de mundo, selecionam quais aspectos do conhecimento são mais relevantes e moldam a forma como as disciplinas escolares são institucionalizadas. No caso da Sociologia, os livros didáticos são centrais, pois sistematizam os conteúdos da disciplina de maneira estruturada e acessível, especialmente considerando que a intermitência da Sociologia no currículo brasileiro dificultou a consolidação de um corpo de conhecimento didático consistente.

A análise dos manuais escolares é essencial porque esses textos são, ao mesmo tempo, objetos de comunicação e de significação. Eles organizam o conhecimento sociológico em função das diretrizes curriculares, mas também carregam elementos discursivos que evidenciam disputas sobre o papel da Sociologia na educação. As tensões em torno da disciplina se refletem nos livros didáticos, que estabelecem recortes de conteúdos, hierarquizam conceitos e estruturam narrativas pedagógicas, influenciando diretamente a percepção dos estudantes e dos professores sobre o conhecimento sociológico.

Além disso, a pesquisa sobre os livros didáticos de Sociologia é relevante porque os materiais escolares desempenham um papel crucial na democratização do acesso ao conhecimento formal e sistematizado, sobretudo na escola pública. Para muitos estudantes, os livros didáticos são a principal – ou única – fonte de informação estruturada. Mesmo em um contexto de ampliação das tecnologias digitais, os manuais permanecem um recurso fundamental, especialmente em regiões onde o acesso à internet e a outros materiais pedagógicos ainda é precário (Sobrinho, 2007; Galdino, 2020).

A justificativa teórica da pesquisa está ancorada na perspectiva processual e figuracional de Norbert Elias, cuja abordagem permite compreender os manuais didáticos como artefatos sociogenéticos e psicogenéticos. Elias demonstrou, por meio de sua análise sobre os processos civilizatórios, que textos normativos e educativos – como os manuais de civilidade – são fontes privilegiadas para entender como as sociedades organizam suas normas de conduta e sua transmissão cultural. Do mesmo modo, os livros didáticos podem ser analisados como dispositivos que registram, reproduzem e transformam os sentidos do conhecimento sociológico ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo, o estudo se insere na discussão proposta por Chervel (1990) sobre a disciplina escolar como um campo próprio de produção de conhecimento. O ensino de Sociologia, portanto, não pode ser entendido apenas como uma transposição da Sociologia acadêmica para o ensino médio, mas como um espaço de elaboração e negociação de sentidos próprios. O livro didático, nesse contexto, ocupa um papel central, pois é o meio pelo qual esses sentidos são codificados e transmitidos para os estudantes.

Além disso, os estudos sobre história da educação e currículo demonstram que a institucionalização de uma disciplina escolar não ocorre de maneira linear, mas envolve disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Como apontam Meucci, Cigales e Oliveira, os livros didáticos são uma fonte valiosa para compreender essas disputas, pois revelam os

valores e pressupostos que orientam a construção do conhecimento sociológico no ensino básico.

A pesquisa também tem uma forte dimensão prática e educacional. Ao analisar como os livros didáticos constroem os sentidos da Sociologia, buscamos fornecer subsídios para a formação docente e para o aprimoramento dos materiais pedagógicos. Como argumentam Sarandy (2001) e Sobrinho (2007), a formação dos professores de Sociologia deve incluir uma reflexão crítica sobre os manuais, capacitando-os a utilizá-los de forma mais reflexiva e transformadora.

Além disso, a investigação contribui para a compreensão das relações entre os livros didáticos e as reformas educacionais, especialmente no contexto da Reforma do Ensino Médio (2017). O rebaixamento da carga horária das Ciências Humanas e a flexibilização curricular têm impactado diretamente a presença da Sociologia na escola, tornando ainda mais necessário um estudo que analise como a disciplina é representada e consolidada nos materiais didáticos.

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir para a manualística escolar, para os estudos sobre o ensino de Sociologia e para as discussões sobre a institucionalização das Ciências Sociais, buscando compreender de que maneira os sentidos da disciplina são historicamente construídos e disputados. Ao investigar os livros didáticos, propomos uma análise que articule história, conhecimento e linguagem, revelando as múltiplas camadas que estruturam a presença da Sociologia na educação brasileira.

1.7 Estrutura da dissertação

Além deste primeiro capítulo introdutório e das considerações finais, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no segundo capítulo realiza-se uma revisão da literatura sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, construída através de uma seleção de artigos de maior impacto. Para a compreensão da trajetória da Sociologia apresentada por eles, exploramos suas abordagens analiticamente a partir de três categorias específicas: o tempo histórico nas pesquisas em ensino de Sociologia, que situa a disciplina em um contexto temporal, a dimensão político-institucional, que discute as influências e pressões de políticas educacionais e institucionais, e as contribuições, intervenções e impactos do ensino de Sociologia, focando nas repercussões da disciplina na formação dos estudantes e na sociedade. O capítulo finaliza com considerações sobre essas categorias, destacando as

complexas interações entre o ensino de Sociologia e o cenário educacional brasileiro.

No terceiro capítulo são debatidas as questões teórico-metodológicas para a pesquisa com livros didáticos de Sociologia, trazendo uma perspectiva ampla sobre o que constitui um livro didático e como ele tem sido estudado na Educação e nas Ciências Sociais. Inicialmente, discute-se a contextualização dos livros didáticos, incluindo abordagens na Nova História Cultural Francesa, a História do Livro e da Cultura Escrita, a História da Educação e a História das Disciplinas Escolares, além da contribuição da Manualística Escolar espanhola e da Sociologia dos Manuais de Sociologia. Em seguida, o capítulo explora os debates metodológicos e os caminhos avançados em manualística, além de contribuições das Ciências Sociais que ampliam a compreensão dos livros didáticos como artefatos socioculturais. O capítulo se encerra com uma análise do livro didático em uma perspectiva processual e figuracional, enfatizando a "manualidade" dos textos e a interdependência entre suas estruturas, conteúdos e a sociedade, estabelecendo assim a base metodológica para as análises dos livros no próximo capítulo.

No último capítulo é realizada uma análise dos livros didáticos de Sociologia, abordando obras selecionadas que representam diferentes períodos e abordagens no ensino da disciplina. Cada livro é examinado individualmente, começando com "Programa de Sociologia" de Afro do Amaral Fontoura (1944), explorando as especificidades do autor e da obra, bem como as categorias de análise aplicadas, incluindo crise, posicionamento do sujeito e dimensionamento das instituições, e formação. A análise prossegue com "Sociologia" de Paulo Meksenas (1994), e os livros didáticos mais contemporâneos, como "Sociologia em Movimento", de Silva et al. (2016) e "Tempos Modernos, Tempos de Sociologia", de Bomeny et al. (2016). Em cada uma dessas análises, as categorias de crise, dimensionamento e formação são aplicadas para entender os sentidos expressivos dos textos e os contextos sociais e educacionais que moldam sua abordagem pedagógica. Por fim, o capítulo apresenta uma síntese das análises, oferecendo um panorama integrado dos sentidos e orientações atribuídas ao ensino de Sociologia nos manuais ao longo do tempo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A presente seção apresenta uma revisão de literatura com foco na história do Ensino de Sociologia no Brasil, articulando reflexões sobre o conceito de institucionalização e sua relação com o tempo histórico, a fim de sustentar a análise que será desenvolvida nos capítulos posteriores. Inspirados em Montuori (2005) e Barros (2011), adotamos uma abordagem criativa de revisão da literatura, não apenas como uma compilação de trabalhos passados, mas como parte do desenvolvimento do próprio campo. Nossa revisão parte de estados da arte já estabelecidos, não para meramente repetir o que foi descrito por eles sobre as pesquisas realizadas, mas para indagar como essas revisões têm estruturado o campo e moldado a compreensão do ensino de Sociologia. Em vez de nos limitarmos apenas a mapear temáticas, teorias e metodologias, utilizamos esses levantamentos para entender a semântica dos tempos históricos subjacente às análises sobre como a história do ensino de sociologia vem sendo representada e como o conhecimento sociológico está significado nos trabalhos examinados com esse enfoque. Assim, buscamos destacar não apenas quem conta a história da Sociologia Escolar (Engerroff, Cigales e Tholl, 2018) mas de que maneira essa história é narrada e a partir de quais parâmetros.

A análise de revisões anteriores permite, portanto, uma discussão das propostas teórico-metodológicas que ganharam corpo ao longo do tempo, comparando-as e identificando semelhanças e diferenças. A revisão que propomos visa construir uma interpretação das ideias que atravessam o campo, dialogando com as pesquisas prévias e propondo uma nova reflexão sobre os sentidos pedagógicos da Sociologia. Por fim, propomos mapear os achados e as lacunas dos estudos sobre a história do ensino de Sociologia, de modo a contribuir para uma compreensão mais aprofundada e crítica dos processos de construção do conhecimento nessa área.

Esta revisão parte de referências de pesquisadores do ensino de Sociologia que já propuseram levantamentos dessa natureza (Handfas e Maçaira, 2012; Eras, 2014; Neuhold, 2014; Oliveira, 2016; Bodart e Cigales, 2017; Engerroff, Cigales e Tholl, 2017; Brunetta e Cigales, 2018). Alguns desses trabalhos, como o de Handfas e Maçaira (2012), já se configuram como uma espécie de “estado da arte do estado da arte”. Ao adotar essa estratégia, buscamos dialogar com pesquisas consolidadas que já realizaram um levantamento amplo do campo, o que nos permite uma análise mais crítica e aprofundada das tendências, lacunas e

direções das produções acadêmicas. Partir dessas sistematizações nos possibilita observar como as narrativas da história do ensino de Sociologia têm sido construídas, evitando a simples repetição de mapeamentos e focando em uma interpretação mais reflexiva e qualificada do que tem sido produzido.

2.1 Seleção dos artigos

Para a presente pesquisa, utilizamos a ferramenta de busca do software *Publish or Perish 8*, empregando três bancos de dados abertos: Google Acadêmico, CrossRef e OpenAlex. Configuramos a busca para retornar 100 resultados por banco de dados, usando as palavras-chave “ensino de sociologia” + “história”, no dia 23 de Março de 2024. A análise inicial dos resultados mostrou que o Google Acadêmico apresentou um número mais significativo de artigos relevantes para a temática, enquanto os outros bancos, predominantemente relacionados a teses e dissertações, não trouxeram resultados para essa associação. Diante disso, decidimos manter o foco na categoria "artigo", pois os resultados indicam que este é um tema mais frequentemente explorado por pesquisadores com mais experiência na área, refletindo-se em uma produção mais densa e madura sob a forma de artigos.

Para a seleção dos artigos a serem discutidos, adotamos um critério de impacto, buscando identificar a presença das ideias mais influentes na história do ensino de Sociologia no Brasil. Classificamos os resultados em ordem decrescente de citações, conforme informado pelo mecanismo de busca, e focamos em trabalhos com maior "índice h", fornecendo um conjunto inicial de vinte artigos. É interessante notar que há uma certa repetição de autorias nesse conjunto: os vinte artigos selecionados são assinados por catorze autores, considerando que seis deles são escritos em coautoria. Por exemplo, Amurabi Oliveira é autor em seis trabalhos, Amaury Moraes em quatro, e Cristiano Bodart em três.

Após essa seleção inicial, filtramos os resultados por títulos e resumos que mencionassem de maneira mais direta elementos de orientação temporal, tais como “história”, “passado”, “trajetória”, “fundação”, “consolidação”, “contemporâneo”, “desenvolvimento”, “período” e “balanço”. Adotamos como critério de seleção artigos que se dedicaram a fazer um recorte temporal e, dessa forma, trazem discussões centradas em intervalos de tempo, marcos históricos ou análises de trajetórias.

Os artigos selecionados estão listados no Quadro 2, organizados em ordem cronológica. Essa seleção nos permite observar como a história do ensino de Sociologia foi tratada ao longo do tempo, tanto quantitativamente, como discutido em outros estudos de estado da arte, quanto em termos da qualificação de marcos temporais e das relações estabelecidas em diferentes períodos. A recorrência de determinados autores indica um entrelaçamento de ideias em torno de projetos de pesquisa específicos. Esse cruzamento de referências bibliográficas nos aponta para a necessidade de sistematizar a experiência histórica do ensino de Sociologia a partir de uma gama mais ampla de mediações e experiências de ensino, evidenciadas por questões que emergem em diferentes contextos.

Apresentamos aqui uma listagem cronológica dos artigos selecionados para o debate.

Quadro 2: Artigos selecionados sobre história do ensino de sociologia

Ano	Autoria	Título	Período	Citações
2003	A Moraes	Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato	1954-2003	217
2007	N Jinkings	Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos	1930-2006	45
2011	A Moraes	Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade	1882-2008	157
2012	F Feijó	Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de Sociologia no Brasil	1880-2012	27
2013	A Oliveira	Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica	1926-2012	113
2014	L F Oliveira	Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia	2003-2013	25
2015	A Oliveira	Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil	2005-2015	30
2017	C N Bodart, M P Cigales	Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação	1925/1993-2015	78
2017	C N Bodart, E D de Souza	Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos	2007-2017	29
2021	C N Bodart, M P Cigales	O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900	1890-1900	22

Fonte: elaboração do autor (2024)

A filtragem dos artigos, baseada em seu impacto e no refinamento pela leitura dos títulos e resumos, visa fornecer um panorama crítico das produções sobre o ensino de Sociologia e sua história. Essa estratégia prioriza a interpretação crítica das produções acadêmicas, em vez de uma análise exaustiva da totalidade da literatura já existente, algo que muitos pesquisadores já têm feito, cobrindo a diversidade da produção acadêmica em

diferentes formatos, como teses, dissertações, artigos, dossiês e apresentações em eventos.

Conforme dito inicialmente, o debate com os trabalhos que já discutem a literatura possibilita uma compreensão mais profunda das inter-relações entre as pesquisas e de como essas discussões ajudam a consolidar o campo do ensino de Sociologia. Para isso, sistematizamos os argumentos dos artigos selecionados, focando na relação entre argumentos principais e auxiliares, o que nos proporciona uma visão mais abrangente do conjunto das publicações. A análise dos textos também destaca referências bibliográficas importantes, contribuindo para uma compreensão mais detalhada das interdependências intelectuais que permeiam o campo.

Nosso interesse aqui reside, sobretudo, na análise do conteúdo desses trabalhos, com foco nos modos como se constroi uma visão sobre o percurso da Sociologia enquanto disciplina escolar. Desse modo, a abordagem adotada busca ir além de um mapeamento temático para compreender como as narrativas históricas sobre a disciplina se configuram e quais parâmetros teóricos são mobilizados na construção dessas narrativas.

Nesta seção, propomos uma análise para os textos revisados com base em três categorias (1) espaço de experiência (plano de historicidade e imaginação figural); (2) a dimensão político-institucional do ensino de Sociologia e os processos sociais; e (3) horizonte de expectativa (contribuições, intervenções e impactos do ensino de Sociologia). A definição dessas categorias foi baseada nas possibilidades que cada uma oferece para analisar e comparar as diferentes abordagens e periodizações presentes nos textos, permitindo uma compreensão mais aprofundada das relações entre a Sociologia Escolar, a Educação, o Estado e a sociedade.

2.2 Semântica dos tempos históricos

Para a compreensão dos tempos históricos, Koselleck (2006) nos oferece a perspectiva de "estratos de tempo", que permite observar a historicidade como múltiplas camadas de temporalidades coexistindo. Ao analisar a trajetória do ensino da Sociologia no Brasil, os textos revisados sugerem que o presente não está isolado, mas continuamente se articula com o passado e o futuro, por meio de “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa”.

O conceito de espaço de experiência é central para a compreensão das narrativas construídas pelos autores analisados, pois representa as experiências e percepções das

temporalidades que orientam suas análises. Essas experiências, organizadas em um plano de historicidade, influenciam a maneira como os autores articulam o passado, o presente e o futuro, interpretam os eventos históricos e identificam as figuras sociais que emergem nos diferentes períodos. A historicidade, nesse contexto, não é uma sequência linear, mas uma trama complexa onde o passado é interpretado a partir das necessidades e das questões do presente.

A categoria histórica "horizonte de expectativa," proposta por Koselleck (2006), refere-se às antecipações, projeções e esperanças que os indivíduos e sociedades têm em relação ao futuro. Segundo o autor, o horizonte de expectativa é formado pela tensão entre o que foi vivenciado no passado e o que se espera do futuro. Essa categoria sugere que, enquanto o "espaço de experiência" é composto pelas memórias e acontecimentos que moldam o presente, o horizonte de expectativa está sempre em movimento, apontando para aquilo que ainda não aconteceu, mas que influencia as ações e decisões no presente. Ele é, portanto, uma forma de consciência temporal que expressa desejos, medos, planos e possibilidades, e que direciona os esforços humanos para moldar o futuro. Em um contexto de mudança social, o horizonte de expectativa pode se transformar, ampliando ou restringindo as possibilidades de ação e a maneira como os indivíduos e as instituições se posicionam diante dos acontecimentos.

Nicodemo (2014), inspirado nos conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” de Koselleck (2006), explora as ideias de “plano de historicidade” e “imaginação figural” na obra de Sérgio Buarque de Holanda, destacando como a construção da narrativa histórica depende da contínua interpretação e reinterpretação dos períodos históricos, os quais revelam expectativas, tensões e disputas. No que diz respeito à história do ensino da Sociologia, essa abordagem reflete a maneira como os autores estabelecem vínculos entre passado, presente e futuro. Em geral, o plano de historicidade não segue uma linha linear; ele funciona como um mecanismo de articulação temporal, em que as figuras do passado, as disputas do presente e as expectativas em relação ao futuro estão em constante renegociação.

Na análise da história do ensino da Sociologia, esse plano nos permite observar como os autores articulam diferentes momentos e interpretam figuras e eventos que marcaram a trajetória da disciplina. As temporalidades do ensino da Sociologia são, assim, compreendidas não como uma sequência rígida, mas como um processo que revela transformações, rupturas e continuidades. Oliveira (2013), por exemplo, sugere que há uma tendência em interpretar

determinados momentos históricos da disciplina de forma anacrônica, como se algumas ausências da Sociologia nos currículos se devessem exclusivamente a motivos ideológicos, ignorando outras camadas de significados que se desenvolveram ao longo do tempo.

Além de apresentarem determinados espaços de experiência e horizontes de expectativa que conectam passado e futuro nas disputas do presente, os estudos históricos sobre o ensino da Sociologia trazem à tona figuras sociais que representam as tensões e conflitos de cada época. A análise de Koselleck (2006) nos ajuda a entender que essas diferentes temporalidades fazem parte de um contínuo, no qual cada período carrega consigo as experiências passadas e projeta suas expectativas para o futuro. Nesse sentido, o desenvolvimento do ensino da Sociologia não ocorre de forma "natural" ou em linha reta, mas sim por meio de uma série de figuras e eventos entrelaçados, onde a percepção do passado influencia as ações presentes e molda as projeções futuras do campo.

No contexto do ensino de Sociologia, a "imaginação figural", por sua vez, envolve a produção de representações que permitem visualizar a Sociologia escolar como uma configuração dinâmica, que se modifica e se reinventa em resposta a forças sociais, culturais e políticas. Ela oferece uma compreensão analógica entre diferentes momentos históricos, na qual eventos ou figuras do passado prefiguram acontecimentos futuros, estabelecendo uma relação de continuidade e transformação que transcende a perspectiva cronológica. Permite observar como determinadas figuras – sejam elas movimentos políticos, reformas educativas ou debates acadêmicos – anunciam possíveis configurações da disciplina. Isso se torna crucial para entender como as posições de destaque ou de marginalização do Ensino de Sociologia se relacionam com os debates e as tensões do presente e, ao mesmo tempo, como moldam expectativas futuras.

2.3 Análise dos artigos

Os estudos mais antigos sobre o ensino da Sociologia eram considerados esparsos e metodologicamente frágeis. Moraes (2003) associa essa intermitência ao afastamento da Sociologia devido à hierarquização do conhecimento nas Ciências Sociais. Ao longo do tempo, essas abordagens se tornaram mais sofisticadas. Moraes (2011) destaca o papel da história oral e dos depoimentos pessoais, oferecendo uma narrativa mais detalhada sobre a evolução do ensino da Sociologia no Brasil e enfatizando as interações entre a disciplina, o

Estado e a sociedade.

Jinkings (2007) adota uma abordagem comparativa, analisando as fases de institucionalização do ensino da Sociologia no Brasil em relação a contextos internacionais. A autora utiliza documentos educacionais, relatórios governamentais e publicações acadêmicas, situando o caso brasileiro em um contexto mais amplo e oferecendo insights sobre as especificidades do campo nacional.

Por sua vez, Feijó (2012) contribui com uma metodologia longitudinal, mapeando mais de um século do ensino da Sociologia e investigando como mudanças estruturais no campo educacional influenciaram sua formação e consolidação. Sua análise destaca continuidades e rupturas, evidenciando as influências políticas e econômicas sobre a disciplina.

Na sequência, A. Oliveira (2013) adota uma perspectiva relacional, analisando como as intermitências e descontinuidades no ensino da Sociologia estão associadas a contextos sociopolíticos mais amplos. O autor utiliza a teoria de Bourdieu para compreender a relação entre a presença da Sociologia nos currículos escolares e as relações de poder na sociedade. Já em Oliveira (2014), o foco é na educação antirracista, empregando uma metodologia histórico-crítica para analisar como as questões raciais impactam o ensino da disciplina, enfatizando a necessidade de uma sociologia escolar realmente engajada.

Mais tarde, A. Oliveira (2015) contribui com uma análise das interdependências entre políticas educacionais e produção acadêmica no campo do ensino de Sociologia. Ao combinar documentos oficiais, dissertações e teses, o autor investiga como o campo se estruturou a partir dos anos 1980. Essa abordagem demonstra que a institucionalização do ensino da Sociologia na Educação Básica foi influenciada por políticas públicas e pelo crescimento da produção acadêmica, tornando-se um campo de disputa e debate.

Por sua vez, Bodart e Cigales (2017) aplicam uma abordagem bibliométrica, mapeando a produção acadêmica sobre o ensino da Sociologia na pós-graduação e destacando o impacto das políticas públicas. Eles também realizam uma análise histórica-arquivística (Bodart e Cigales, 2021), estudando a experiência do ensino da Sociologia no estado do Amazonas no século XIX, oferecendo uma perspectiva regional e expandindo o entendimento das configurações da disciplina no Brasil. Bodart e Souza (2017), também enfatizam a trajetória do ensino da Sociologia como subcampo de pesquisa, analisando dossiês temáticos publicados entre 2007 e 2017. Eles utilizam os dossiês como “portais” que conectam

diferentes atores e ideias, permitindo a construção coletiva do conhecimento e uma consolidação do campo.

As variadas abordagens, como a análise comparativa, longitudinal, relacional, histórico-crítica e bibliométrica, mostram que o campo do ensino da Sociologia está em constante desenvolvimento. Essas metodologias moldam a compreensão do que constitui a disciplina e sua evolução, apontando para a necessidade de investir em novas formas de análise que capturem as dinâmicas do ensino de Sociologia.

Além das abordagens teórico-metodológicas, os materiais de análise e as fontes utilizadas – como documentos institucionais, legislativos, relatos pessoais, dissertações, teses e dossiês temáticos – desempenham um papel fundamental na compreensão da história do ensino de Sociologia. As escolhas metodológicas e de fontes influenciam diretamente a narrativa que se constroi sobre a disciplina e refletem as múltiplas interações entre a Sociologia, as políticas educacionais e os contextos sociais ao longo do tempo.

Dessa forma, tanto a abordagem teórico-metodológica quanto os materiais e fontes analisados são determinantes na forma e no tipo de história do ensino da Sociologia que será narrada. Uma perspectiva comparativa, por exemplo, pode enfatizar as especificidades do contexto brasileiro em relação ao internacional, enquanto uma análise longitudinal evidencia as continuidades e rupturas na trajetória da disciplina. Da mesma forma, a seleção de fontes primárias, como documentos oficiais e relatórios institucionais, pode privilegiar uma narrativa centrada nas políticas públicas e nas mudanças legislativas. Assim, as narrativas históricas da Sociologia escolar resultam das escolhas feitas pelos pesquisadores, revelando não apenas as complexidades do campo, mas também as tensões e disputas presentes na sua institucionalização e prática pedagógica.

2.3.1 Categorias de análise

A segunda categoria, "dimensão político-institucional do ensino de Sociologia," examina as interações entre o campo educacional, o Estado e os diversos atores sociais que moldaram a trajetória da disciplina nas escolas brasileiras. Essa dimensão abrange os processos de regulamentação, legislação e reformas educacionais que, ao longo do tempo, influenciaram a configuração do ensino de Sociologia no currículo escolar, seja em sua presença ou em sua ausência. Os autores investigam como políticas públicas, disputas ideológicas e as diferentes configurações estatais interferiram na forma da disciplina,

tornando-se um reflexo das dinâmicas sociais e políticas de cada época. A dimensão político-institucional, portanto, permite observar como as relações entre educação, Estado e sociedade se articulam historicamente, influenciando o desenvolvimento e a estruturação da Sociologia Escolar em diferentes contextos[1].

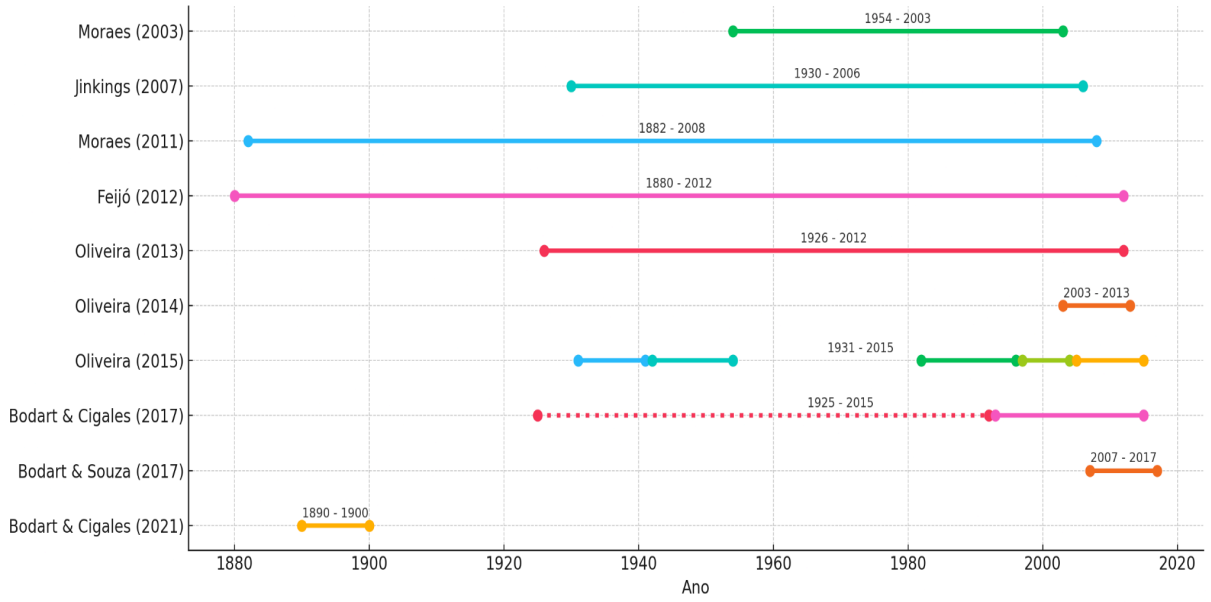
A terceira categoria, "contribuições, intervenções e impactos do ensino de Sociologia," diz respeito ao potencial formativo da disciplina, suas práticas pedagógicas e seus efeitos no ambiente escolar e na sociedade. Nesta categoria, destaca-se a necessidade de problematizar os "mandatos educacionais," conforme Roger Dale (2004; 2010). Os "mandatos educacionais" referem-se às funções e objetivos que a sociedade e o Estado atribuem à educação em diferentes contextos históricos, influenciando os conteúdos e as metodologias adotadas no ensino. Ao analisar as contribuições e intervenções da Sociologia, torna-se necessário questionar quais são os mandatos vigentes e como o ensino da disciplina se alinha ou se contrapõe a eles.

2.3.1.1 O tempo histórico nas pesquisas em ensino de sociologia

Esta seção tem o objetivo de analisar as diferentes perspectivas apresentadas pelos autores sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil. Os trabalhos de Jinkings (2007), Moraes (2003; 2011), Feijó (2012), A. Oliveira (2013; 2015), Oliveira (2014), Bodart e Cigales (2017; 2021), e Bodart e Souza (2017) exploram essa história a partir de diferentes marcos temporais e cronologias. Nessa diversidade, buscamos compreender como os pesquisadores organizam suas narrativas a partir de planos de historicidade e de imaginação figural. Esses elementos se conectam ainda com a dimensão político-institucional, que molda as disputas e configurações do ensino da disciplina. Também analisaremos como os autores propõem caminhos e refletem sobre as consequências para os estudantes e para a sociedade em termos de contribuições, intervenções e impactos do ensino de Sociologia.

Gráfico 1: Linha do tempo dos períodos analisados

[1] Essa categoria dialoga com a perspectiva de Archer (1980), que entende a educação como uma instituição social macroscópica, cuja compreensão depende da análise das posições ocupadas por ela na estrutura social e das relações que mantém com outras instituições. Moraes e Silva (2000) complementa essa análise ao destacar que a disciplina muitas vezes se afasta da análise da educação como uma instituição social que se constroi em relação histórica e contingente com outras instituições, tratando-a de forma abstrata. Dialoga também com autores que buscam pensar as relações entre conhecimento sociológico e sociedade, como Norbert Elias (2008), Anthony Giddens (1991; 2003), Peter Wagner e Bjorn Wittrock (1994)



Fonte: elaboração do autor (2024)

Vale ressaltar que as escolhas de periodizações refletem, primeiramente, a diversidade das perguntas e a variedade de enfoques adotados e de materiais analisados pelos autores. Aqueles que adotam um enfoque histórico, como Feijó (2012) e Moraes (2011), tendem a escolher recortes amplos que permitam analisar a evolução do campo em sua totalidade. Já autores que abordam questões políticas e institucionais, como Oliveira (2015), optam por destacar momentos específicos que evidenciam disputas e mudanças nas políticas educacionais.

Moraes (2003), por exemplo, foca em instituições educacionais, documentos curriculares e a atuação de professores de Sociologia, o que justifica sua ênfase em momentos de mudanças curriculares e intermitências no ensino da disciplina. Jinkings (2007), analisando o período de 1930 a 2006, discute os "desafios contemporâneos" do ensino de Sociologia, abordando questões como a formação de professores. Esse recorte indica uma preocupação em compreender como as especificidades do ensino da Sociologia se configuram diante das dinâmicas educacionais e acadêmicas. Essa diversidade de objetos e periodizações evidencia a complexidade do ensino da Sociologia e a multiplicidade de olhares que o campo comporta.

Em um plano distinto da cronologia, indiretamente, os estratos de tempo definidos correspondem ao que cada autor manifesta em termos de espaço de experiência e horizonte de expectativas. Ao escolherem os marcos temporais e os eventos que estruturam suas análises, os autores revelam os contextos nos quais suas reflexões estão inseridas e as projeções que

têm para o futuro do ensino da Sociologia.

Moraes (2003, 2011) traça uma história intermitente do ensino da Sociologia no Brasil, articulando uma narrativa marcada por “avanços e retrocessos”. Ele utiliza a ideia de "intermitência" como eixo em que se destacam as idas e vindas da disciplina no currículo escolar ao longo do tempo, exemplificando períodos-chave como os "Pareceres" de Rui Barbosa (1882), a “Reforma Capanema” (1942), e a “Lei nº 9.394/96”. Moraes também emprega várias figuras, como a "tradição bissexta," para indicar que os debates sobre o ensino da Sociologia são esparsos e irregulares, aparecendo de forma episódica. Outra figura central é a do "divórcio e desequilíbrio" entre a formação do bacharel e a do licenciado, ilustrando a desconexão entre a pesquisa acadêmica em ciências sociais e o ensino da disciplina nas escolas. Ele ainda descreve os debates sobre conteúdos programáticos como um ciclo, “sempre voltando ao ponto de partida,” destacando a circularidade e repetição do processo histórico.

Moraes (2003) escreve a partir de um espaço de experiência que se encontra "entre o balanço e o relato," articulando uma reflexão crítica sobre o percurso histórico do ensino da Sociologia, ao mesmo tempo em que descreve seu próprio envolvimento nos processos que moldaram essa trajetória. Ele não se limita a avaliar as transformações e intermitências do ensino da Sociologia no Brasil; seu interesse se estende à compreensão das implicações dessas mudanças para o presente e para o futuro da disciplina. Nesse sentido, suas imagens figuram a noção de que a consolidação do ensino da Sociologia é um projeto inacabado e sujeito a constantes ameaças, refletindo um estado de "ainda não" no plano da historicidade.

No caso de Moraes (2011), que trabalha com a periodização do ensino da Sociologia entre 1882 e 2008, o plano da historicidade é mais amplo, abarcando desde os "intelectuais pioneiros" que introduziram a Sociologia no Brasil até os movimentos de repressão e posterior retorno da disciplina ao currículo escolar. Moraes identifica figuras como os "intelectuais pioneiros", "professores escolares" e os "agentes de reformas curriculares" como elementos centrais na narrativa da Sociologia escolar. Esse espaço de experiência é articulado em um plano de historicidade que não apenas olha para o passado, mas também faz uma leitura crítica das transformações e permanências ao longo do tempo.

O texto de Jinkings (2007), que cobre o período de 1930 a 2006, foca nas “particularidades” e nos “desafios contemporâneos” do ensino de Sociologia, enquanto figuras de seu espaço de experiência e horizonte de expectativa. Aborda a evolução do ensino

da Sociologia como um processo fragmentado, também marcado por "idas e vindas" e "avanços e retrocessos". Ela utiliza a metáfora da "quase disciplinarização" para descrever a condição da Sociologia nas primeiras décadas do século XXI, destacando a instabilidade e vulnerabilidade da disciplina frente às decisões políticas. Além disso, descreve a trajetória da Sociologia como uma "luta," uma figura que dá forma à persistência dos professores, associações e acadêmicos em defender a inclusão da disciplina no currículo nacional. Ao traçar paralelos entre o passado e o presente, Jinkings insere a Sociologia em um plano de historicidade contínuo, que evidencia a condição sempre marginal da disciplina no sistema educacional. Ela emprega ainda a metáfora da "construção de consciência" para articular a função crítica que a Sociologia deveria desempenhar no enfrentamento das crises sociais contemporâneas.

Feijó (2012) adota uma abordagem longitudinal, organizando a história da Sociologia no Brasil em cinco quadros temporais que refletem as mudanças estruturais na educação nacional. Ela enfatiza como a disciplina foi instrumentalizada de acordo com os interesses políticos e sociais de cada época, utilizando também a figura de "idas e vindas" para descrever sua instabilidade nos currículos escolares. A autora também apresenta a "inclusão por brechas" para ilustrar como, em certos momentos, a Sociologia conseguiu se inserir nas escolas não por meio de políticas claras, mas sim aproveitando aberturas no campo educacional. Essa figura ressalta a condição precária e oportunista da presença da Sociologia no campo escolar. Ela utiliza ainda a imagem de uma "consolidação inacabada" para descrever os desafios que a disciplina enfrenta, mesmo após sua inclusão formal em 2008.

Para A. Oliveira (2013, 2015), o espaço de experiência é igualmente multifacetado. Realiza uma análise sócio-histórica da trajetória da Sociologia na educação básica no Brasil, questionando as explicações anacrônicas que associam a intermitência da disciplina exclusivamente a seu potencial crítico. Trabalha com múltiplos períodos: 1931-1941, 1942-1954, 1982-1996, 1997-2004 e 2005-2015, sugerindo um olhar sobre ciclos de institucionalização e transformação que definiram a presença e o caráter do ensino da disciplina. Essa escolha de períodos revela a preocupação do autor em destacar momentos-chave da institucionalização, marginalização e ressurgimento da Sociologia.

Ele traça a figura da Sociologia como "ciência superior" durante a Reforma Francisco Campos (1931), quando a disciplina assumiu um papel central no currículo das últimas séries da educação básica. Durante a Reforma Capanema (1942), A. Oliveira identifica a figura da

Sociologia como "conhecimento latente," mostrando que, apesar de ser retirada do currículo formal, continuava a circular em debates pedagógicos e em práticas educacionais alternativas. No presente, Oliveira destaca o papel da Sociologia como "instrumento de formação crítica," resultado das lutas travadas por movimentos sociais e acadêmicos. As figuras que emergem em seu texto, como as "reformas educacionais" e os "movimentos de resistência", são interpretadas como elementos que influenciam não apenas o ensino da disciplina, mas também as expectativas futuras em relação à sua posição e relevância nos currículos escolares. Por fim, ele projeta um cenário de engajamento contínuo para a disciplina, utilizando figuras como o "professor-pesquisador" e o "campo em construção" para ilustrar as articulações entre passado, presente e futuro.

No texto de Oliveira (2014), o plano de historicidade é construído a partir de uma perspectiva crítica sobre o ensino da Sociologia, especialmente no contexto da educação antirracista. O autor organiza sua narrativa em torno de marcos históricos que revelam as tensões e desafios enfrentados pela Sociologia ao se engajar com temas de raça, etnia e desigualdade social no ambiente escolar. Ele trabalha com a figura do "mito da democracia racial", uma construção do passado que continua a afetar as práticas educacionais no presente, propondo a necessidade de desconstruir essa narrativa por meio de uma educação antirracista.

Oliveira destaca o período de 2003 a 2013 como um momento central para a análise das disputas em torno da inclusão de uma perspectiva antirracista no ensino da disciplina. Este recorte temporal não é escolhido de maneira aleatória; ele corresponde a um espaço de experiência onde as políticas públicas, como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, influenciaram significativamente o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras.

Dentro desse plano de historicidade, a figura central que emerge em sua análise é a do "professor como agente de mudança", que desempenha um papel fundamental na implementação de práticas pedagógicas voltadas para a discussão de questões étnico-raciais. Ao mesmo tempo, o autor reconhece a presença de outras figuras que compõem esse cenário, como as instituições escolares e os movimentos sociais. A figura do professor é apresentada não como um agente neutro, mas como alguém situado em um campo de disputas, confrontando práticas tradicionais do ensino e contribuindo para a transformação das abordagens curriculares.

Oliveira representa, ainda, o Estado e as políticas públicas como forças que tanto

possibilitam quanto limitam a efetividade da educação antirracista. A inclusão da temática racial nos currículos escolares é vista como um avanço resultante das lutas sociais e das pressões políticas. No entanto, ressalta também que essa inclusão é marcada por tensões e resistências. A figura das "diretrizes curriculares" aparece como um ponto de intersecção entre as forças institucionais e os esforços dos professores, que tentam aplicar essas orientações em suas práticas pedagógicas.

Bodart e Cigales (2017; 2021) constroem um plano de historicidade que se articula em torno do ensino da Sociologia como subcampo de pesquisa. Eles empregam a figura do "objeto rejeitado" para descrever o período anterior à década de 2000, quando o ensino da Sociologia era marginalizado nas Ciências Sociais. Com a obrigatoriedade da disciplina em 2008, os autores destacam o "renascimento" do campo, impulsionado por políticas públicas e pelo aumento da produção acadêmica. Eles também utilizam a metáfora da "trajetória" para analisar o perfil dos pesquisadores e as transformações do campo entre 1993 e 2015, destacando o movimento de ampliação dos temas e interesses. O "cenário mais animador" é uma figura que eles empregam para descrever as expectativas em relação ao futuro do ensino de Sociologia, reconhecendo, porém, as limitações e desafios ainda presentes. Em seus estudos históricos, Bodart e Cigales (2021) trazem a metáfora da "modernização" para descrever a inserção da Sociologia nas escolas do Amazonas no século XIX como parte do projeto republicano. Já Bodart e Souza (2017) introduzem os dossiês como espaços que funcionam como pontos de interação e construção coletiva do conhecimento, prefigurando os caminhos futuros do campo.

Dessa forma, a discussão evidencia que o ensino da Sociologia é moldado por um processo histórico de múltiplas camadas e em contínua construção, no qual o passado, o presente e as expectativas para o futuro se entrelaçam em uma narrativa de avanços, retrocessos e permanentes negociações. As figuras e metáforas empregadas pelos autores – como "intermitência," "tradição bissexta," "quase disciplinarização," "inclusão por brechas," "campo em construção," "objeto rejeitado," "renascimento," "trajetória," "cenário mais animador," "civilizar," "professor-pesquisador," "mito da democracia racial," e "conhecimento latente" – oferecem interpretações que vão além de uma simples cronologia, indicando como a temporalização dos debates e configurações do campo refletem diferentes interesses e projetos políticos e educacionais.

2.3.1.2 Dimensão Político-Institucional

As revisões de literatura analisadas evidenciam que o ensino de Sociologia no Brasil é, particularmente, influenciado por fatores políticos e institucionais, como políticas públicas, reformas educacionais e a atuação de diversos atores sociais. As abordagens teórico-metodológicas destacam as configurações estatais, os processos institucionais e as relações de poder que impactam a disciplina no currículo escolar.

Moraes (2003, 2011) analisa as reformas educacionais, como a LDB e o Projeto de Lei nº 09/00, para demonstrar que as mudanças legislativas resultam em "avanços e retrocessos" para a Sociologia. Ele aponta a interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, que desviou a implementação obrigatória da disciplina, como exemplo do impacto direto das decisões político-institucionais. Jinkings (2007) também aborda como as políticas educacionais, como a Reforma Capanema e o regime militar, excluíram a Sociologia dos currículos, refletindo um Estado que priorizava uma educação técnica em detrimento da formação crítica. Feijó (2012) reforça essa relação ao mostrar que, desde o início do século XX, as decisões do Estado foram determinantes para a inclusão, exclusão e redefinição da Sociologia nas escolas. Oliveira (2013, 2015) articula essas disputas ao destacar a Lei nº 11.684/08 como resultado de coordenação entre associações profissionais e setores progressistas do Estado, apontando que a obrigatoriedade da disciplina é um avanço sujeito a pressões políticas e curriculares. Já Bodart e Cigales (2017) ressaltam a influência de políticas como o PIBID e o PNLD no fortalecimento do subcampo da Sociologia, direcionando práticas docentes e pesquisas acadêmicas.

Moraes (2011) enfatiza a participação de diversos atores, como acadêmicos, políticos e associações, nos debates sobre o ensino de Sociologia. Ele critica a hierarquização entre bacharelado e licenciatura, evidenciando a desvalorização da prática docente em relação à pesquisa acadêmica, o que afeta a importância da disciplina na educação básica. Jinkings (2007) destaca a atuação de associações, como a ASESP, na luta pela reinserção da Sociologia nos currículos, mostrando que a disciplina é influenciada por movimentos sociais e órgãos governamentais. Feijó (2012) evidencia a mobilização de professores e movimentos sociais na pressão política que resultou na Lei nº 11.684/08. Oliveira (2014) foca na Lei 10.639/03, posicionando a Sociologia como fundamental na educação antirracista e ressaltando que a efetivação da lei enfrenta desafios nas políticas de formação docente. Bodart e Cigales (2021) mostram que, no Amazonas do século XIX, a inserção e retirada da Sociologia dos currículos

estavam relacionadas às disputas internas das elites políticas, exemplificando a dependência da disciplina em relação às conjunturas políticas.

A formação docente é outro ponto central da dimensão político-institucional. Moraes critica a falta de políticas específicas para a formação de professores de Sociologia, perpetuando o "divórcio" entre bacharelado e licenciatura e prejudicando a prática pedagógica. Jinkings (2007) observa que as políticas de formação oscilam entre uma orientação crítica e uma técnica, influenciando a compreensão da disciplina nas escolas. Feijó (2012) destaca a falta de docentes qualificados após a obrigatoriedade da disciplina em 2008, apontando para a necessidade de políticas consistentes para desenvolver práticas pedagógicas e materiais adequados. Oliveira (2015) explora o impacto do PIBID na formação de novos professores e alerta para a importância de um engajamento político contínuo para evitar retrocessos.

Em resumo, a dimensão político-institucional do ensino da Sociologia pode ser caracterizada por um complexo diálogo entre reformas educacionais, envolvimento de atores sociais, e políticas de formação docente. Essa análise mostra que as configurações da disciplina no currículo escolar são o resultado de contínuas disputas e negociações, com decisões do passado influenciando diretamente as práticas e expectativas do presente e futuro.

2.3.1.3 Contribuições, Intervenções e Impactos do Ensino de Sociologia

A contribuição do ensino de Sociologia é um tema multifacetado, condicionado por diversos fatores que influenciam sua prática e seu impacto no contexto escolar. Um ponto comum entre os autores é a ideia de que a Sociologia tem o potencial de promover uma formação crítica e cidadã dos estudantes. No entanto, essa potencialidade deve ser relativizada, pois ela depende de várias configurações institucionais, históricas e metodológicas.

Moraes (2003), por exemplo, projeta um horizonte em que a Sociologia adquire uma posição mais consolidada e reconhecida nas instituições educacionais. Sugere que a formação contínua dos professores e a valorização de suas práticas pedagógicas são fundamentais para que a Sociologia possa impactar de maneira efetiva o processo educativo. Assim, o horizonte de expectativas em seu texto inclui um cenário em que o professor é um ator ativo na produção de conhecimento e na formação crítica dos estudantes.

Feijó (2012) destaca que o ensino de Sociologia pode contribuir para a compreensão

das estruturas sociais e das dinâmicas de poder, proporcionando aos estudantes uma visão crítica sobre a realidade. Contudo, para que isso ocorra, é necessário superar desafios, como a falta de uma formação docente específica e de práticas pedagógicas adequadas. Essa contribuição não é inerente à disciplina, mas resulta de políticas educacionais, formação contínua de professores e a criação de materiais didáticos que reflitam os princípios da Sociologia crítica.

Jinkings (2007) e Moraes (2011) apontam que a contribuição da Sociologia para a formação crítica não é um dado estático. Ela depende de intervenções necessárias para a consolidação da disciplina no currículo escolar. Jinkings (2007) explora um horizonte voltado para os desafios contemporâneos do ensino da Sociologia, destacando a necessidade de lidar com as particularidades e as complexidades do contexto educacional atual. Para ela, as mudanças estruturais necessárias incluem a intervenção na formação docente e na elaboração de currículos que contemplem as especificidades da Sociologia como disciplina escolar. A figura do "professor-pesquisador" surge vinculada à necessidade de criar estratégias pedagógicas inovadoras que possibilitem uma abordagem crítica e reflexiva da realidade social. Argumenta que o impacto do ensino de Sociologia se manifesta na capacidade da disciplina de enfrentar os desafios da prática pedagógica. Assim, a autora projeta um futuro em que a Sociologia contribui para a formação de estudantes capazes de compreender e atuar sobre as dinâmicas sociais, evidenciando um compromisso com a transformação social.

Moraes (2011), ao analisar o longo período de 1882 a 2008, projeta um horizonte de expectativas que inclui o reconhecimento da Sociologia como uma disciplina essencial para a educação crítica. As figuras de "intelectuais pioneiros" e "agentes de reformas curriculares" refletem as lutas históricas pela inserção da Sociologia no currículo, sugerindo que o horizonte de expectativas envolve a continuidade dessa luta para garantir um ensino de qualidade. Moraes identifica no passado não apenas os desafios, mas também as conquistas que devem orientar as futuras intervenções. Seu horizonte é, portanto, o de um ensino de Sociologia que, fortalecido por suas experiências históricas, encontra formas de inovar e expandir sua presença na educação básica. Enfatiza a importância das campanhas pela obrigatoriedade da Sociologia como uma intervenção que transcende o campo educacional, buscando também a formação crítica e cidadã dos estudantes. No entanto, ressalta que essas campanhas precisam ser acompanhadas por medidas que garantam a qualidade do ensino, como a criação de políticas públicas específicas para a formação de professores e a produção

de materiais didáticos adequados.

Oliveira (2013) também discute a ideia de que o ensino de Sociologia pode contribuir para a formação de sujeitos críticos. Ele enfatiza que a intervenção da Sociologia no ambiente escolar é um espaço para a construção de uma reflexividade coletiva, onde estudantes e professores podem refletir sobre suas próprias posições sociais e os fenômenos que os cercam. No entanto, Oliveira destaca que essa contribuição é condicionada pela relação da Sociologia com outras disciplinas escolares e pelo contexto em que ela se desenvolve. A disciplina atua como um campo em constante disputa epistêmica, influenciado tanto pelas políticas educacionais quanto pelas práticas docentes. Nesse sentido, o impacto da Sociologia vai além da sala de aula, mas está sujeito às tensões institucionais e às configurações políticas do campo educacional.

No que se refere às intervenções, todos os autores destacam a importância da formação de professores como um ponto crucial para o fortalecimento do ensino de Sociologia. Moraes (2003) e Feijó (2012) ressaltam a necessidade de políticas específicas para a preparação de docentes, sugerindo que a universidade deve se envolver mais ativamente na formação dos licenciados em Ciências Sociais. Moraes argumenta que repensar o currículo do curso de licenciatura é uma intervenção necessária para garantir que futuros professores estejam aptos a lidar com as complexidades da disciplina no ambiente escolar. Ele também propõe a implementação de concursos públicos específicos para professores de Sociologia como uma forma de promover a inserção da disciplina nas escolas públicas. Feijó acrescenta que, além da formação inicial, é essencial criar espaços de discussão e formação continuada para os professores, permitindo que aprimorem suas abordagens pedagógicas e contribuam efetivamente para a formação crítica dos alunos.

Os impactos do ensino de Sociologia são variados e dependem das configurações políticas e institucionais que definem o campo. Moraes (2011) argumenta que o ensino da disciplina pode ter um impacto significativo ao se consolidar na educação básica, influenciando o currículo escolar e a prática pedagógica. Ele observa que a efetiva presença da Sociologia no currículo depende não apenas de sua inclusão formal, mas também de uma série de medidas de apoio e valorização profissional. Da mesma forma, Bodart e Cigales (2017) destacam que a inclusão da Sociologia no Ensino Médio, especialmente após 2008, trouxe impactos significativos para o ambiente escolar, estimulando o desenvolvimento de metodologias inovadoras e a formação crítica dos estudantes. No entanto, os autores também

apontam que o alcance desses impactos está condicionado pela continuidade das pesquisas em nível de doutorado e pelas intervenções políticas que fomentem o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Portanto, embora o ensino da Sociologia tenha um potencial para contribuir para a formação crítica dos estudantes e para a reflexão sobre a realidade social, esse potencial é moldado por uma variedade de fatores. A efetividade de suas contribuições depende da articulação entre a prática pedagógica, as políticas educacionais e o contexto institucional em que a disciplina se desenvolve. A formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a relação com outras disciplinas são elementos que influenciam diretamente o impacto da Sociologia no ambiente escolar. Dessa forma, a ideia de que a Sociologia atua como uma ferramenta crítica na formação cidadã deve ser vista como um processo complexo, que envolve disputas e configurações históricas que definem seu papel no sistema educacional.

2.4 Considerações sobre o capítulo

O capítulo de revisão da literatura apresentou uma análise das diferentes perspectivas sobre a história do ensino da Sociologia no Brasil, destacando as principais linhas do tempo e as figuras que emergem nas narrativas. A análise das periodizações revelou uma diversidade de enfoques, como o histórico, o político e o institucional, que refletem os interesses e os contextos de cada autor. Observou-se que todos organizam suas narrativas a partir de um espaço de experiência comum, ainda que tracem planos de historicidade distintos e explorem diferentes interações entre o passado, o presente e as expectativas futuras. Na abordagem da imaginação figural, evidenciou-se como os autores utilizam figuras para ilustrar as oscilações e disputas que caracterizam a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil.

Os planos de historicidade presentes em cada autor são, portanto, um reflexo de seu espaço de experiência compartilhado. No entanto, as figuras que emergem desses textos não são meras representações isoladas; elas carregam consigo projeções de significados conforme o horizonte de expectativas de cada autor. No contexto do ensino da Sociologia, essas categorias são aplicáveis à medida que os autores dos textos analisados descrevem a evolução da disciplina. Por exemplo, ao estabelecer períodos marcantes para o ensino da Sociologia – como sua retirada do currículo nos anos 1940 e sua reintrodução nos anos 2000 –, eles criam um "plano de historicidade" que nos permite compreender o ensino da disciplina não como

uma série de eventos isolados, mas como um processo contínuo e interdependente, onde as interações entre as temporalidades revelam o que do passado continua ou é recorrente e o que do presente se deseja transformar a partir das expectativas sobre o futuro.

Como um achado da revisão, temos a importância da linguagem utilizada pelos autores, ao narrar a história, que incorpora um jogo de temporalidades e figuras. Para explorar como delineiam a evolução do ensino da Sociologia, a análise pode ser articulada em torno de três elementos principais: a compreensão do tempo histórico, a organização das temporalidades e a presença de figuras sociais nas narrativas. Por exemplo, ao falar de “intermitências” da disciplina no currículo, “tradição bissexta” dos debates, “divórcio e desequilíbrio” entre o bacharelado e a licenciatura, “idas e vindas”, “avanços e retrocessos”, “quase disciplinarização,” “luta”, “inclusão por brechas”, "consolidação inacabada", "renascimento" do campo, “trajetória”, "cenário mais animador", "oscilações" da Sociologia nas escolas, eles sugerem uma relação dinâmica e complexa entre períodos distintos. Trata-se de uma imagem da Sociologia escolar como um campo de disputas e interações contínuas, moldadas por fatores sociais, políticos e culturais. A história da disciplina é contada através de uma sequência de eventos e processos interligados que relatam acerca de algo instável, em busca da legitimidade.

A análise das figuras emergentes mostra que os espaços de experiência são compartilhados pelos autores, mas que elas não se limitam a descrever o passado, pois cada um estabelece um diálogo com diferentes questões do presente, orientando a interpretação dos eventos e sugerindo possíveis caminhos futuros. Assim, o espaço de experiência é dinâmico, atuando como uma lente pela qual os autores leem a história da Sociologia e, ao mesmo tempo, constroem suas expectativas para o papel da disciplina na sociedade contemporânea.

O horizonte de expectativa reflete não apenas a compreensão dos autores sobre os potenciais impactos da disciplina, mas também suas sugestões de intervenções e mudanças necessárias. Refere-se ao conjunto de projeções e anseios que os autores têm em relação ao futuro do ensino da Sociologia. Trata-se de um olhar para além do momento presente, influenciado por experiências passadas e pelas figuras que emergem do espaço de experiência. Nos textos analisados, essa projeção futura se manifesta nas discussões sobre as contribuições que a disciplina pode oferecer, nos desafios enfrentados e nas intervenções necessárias para o fortalecimento da Sociologia na educação básica. Por exemplo, a figura do "professor-pesquisador" emerge não apenas como um agente central na trajetória da

disciplina, mas também como uma peça-chave nas expectativas de mudança e aprimoramento.

Além disso, foi analisada a dimensão político-institucional que molda as configurações e os campos de disputa da disciplina, bem como as contribuições, intervenções e impactos esperados e buscados para o ensino de Sociologia. Nesse sentido, outro achado da revisão se refere à forma como os autores organizam os eventos históricos no desenvolvimento da disciplina descrevendo diferentes aspectos do processo de institucionalização do ensino de Sociologia, marcados por diferentes tendências e direções. Entendemos que, em vez de levar a um processo de autonomização do campo, a dinâmica do ensino de Sociologia vem, em grande parte, dependendo do fluxo das relações das Ciências Sociais e do ensino de Sociologia com diferentes setores da sociedade e com o Estado.

Sugerimos, então, que a trajetória do ensino de Sociologia seja compreendida por quatro formas de institucionalização:

- Institucionalização Linear Abrangente (LA)

Este tipo de institucionalização pressupõe uma trajetória com uma direção única e progressiva, com eventos interligados que se propagam nacionalmente. Entre os textos analisados, Bodart e Cigales (2017), ao realizar uma análise do "estado da arte" sobre o ensino da Sociologia no Brasil de 1993 a 2015, poderiam se enquadrar parcialmente aqui. O artigo aponta para um movimento de fortalecimento e expansão da Sociologia como subcampo acadêmico, marcado pela implementação da Lei 11.684/2008 e o crescente interesse das universidades e programas de pós-graduação. A linearidade aqui se encontra no sentido único de avanço, onde as políticas educacionais (como o PIBID e o PNLD) e as pesquisas acadêmicas contribuíram para um desenvolvimento que se interligou nacionalmente, mesmo reconhecendo particularidades regionais.

Como um momento articulável de um processo, a institucionalização linear abrangente corresponde a períodos em que o ensino de Sociologia segue uma trajetória de expansão e reconhecimento que se dissemina de forma contínua e progressiva em nível nacional. Esse momento é caracterizado por iniciativas que promovem a inclusão da disciplina em currículos escolares e políticas educacionais, como a Lei 11.684/2008, que torna obrigatória a Sociologia no Ensino Médio. Aqui, o plano de historicidade dialoga com um plano de institucionalidade em que o avanço segue uma direção única e coesa, moldando práticas e expectativas futuras. No entanto, esse momento não representa todo o processo, mas sim uma fase em que os

diversos atores e instituições se alinham em torno de um objetivo comum, tornando o ensino de Sociologia mais estável e integrado ao sistema educacional.

- Institucionalização Não-Linear Abrangente (NLA)

Na institucionalização não-linear abrangente, há múltiplas direções e sentidos na trajetória, que se integram em um movimento amplo em nível nacional. O caso analisado em Oliveira (2013) se encaixa nesse tipo, ao explorar a história do ensino da Sociologia de forma a destacar as várias fases de avanços, retrocessos e mudanças na legislação e prática educativa ao longo do tempo. A experiência da disciplina é marcada por diferentes contextos regionais e temporais, que vão se articulando para construir uma história ampla e multifacetada. Esse movimento não-linear se expressa na oscilação entre presença e ausência da disciplina nas escolas, no papel de diversos atores e instituições, e nas mudanças contínuas do campo, que, apesar das idas e vindas, converge para uma institucionalização da Sociologia em âmbito nacional.

- Institucionalização Não-Linear Estrita (NLE)

Este tipo de institucionalização envolve múltiplas direções e sentidos, mas de forma restrita a contextos locais ou regionais, pontuais, sem necessariamente se conectar ao cenário nacional. Bodart e Cigales (2021) apresentam o caso do ensino de Sociologia no Amazonas entre 1890 e 1900, que se enquadra nessa categoria. O texto revela que a inserção da disciplina no Amazonas foi parte de um processo não-linear, com múltiplos sentidos vinculados às políticas de modernização e aos interesses das elites locais. Contudo, essa institucionalização não se expandiu ou conectou-se de forma significativa ao cenário nacional, desaparecendo do currículo após 1900. Da mesma forma, os autores sugerem que essas experiências locais, como as ocorridas no Amazonas, contribuíram para um entendimento mais amplo do campo, mas não constituíram um movimento coeso em nível nacional.

- Institucionalização Linear Estrita (LE)

A institucionalização linear estrita implica um desenvolvimento contínuo e em uma direção única, mas limitado a um contexto específico, sem extrapolar suas fronteiras. O texto de Bodart e Souza (2017), que examina a publicação de dossiês acadêmicos sobre o ensino da Sociologia entre 2007 e 2017, pode ser associado a este tipo. O desenvolvimento dos dossiês

como veículo de debate e legitimação do subcampo apresenta uma trajetória de continuidade, mas restrita ao contexto da produção acadêmica. O movimento de publicação segue um sentido único de progresso e construção de um espaço de discussão especializada, sem necessariamente conectar-se a uma institucionalização da Sociologia no nível das políticas educacionais ou do currículo escolar em âmbito mais abrangente.

Cada forma de institucionalização reflete contextos específicos e modos variados de introdução e desenvolvimento da disciplina no sistema educacional. A institucionalização é um processo que não ocorre de maneira isolada nem significa autonomia absoluta da disciplina, mas sim em constante interação com os fatores políticos, sociais e históricos, conectando-se com o "plano de historicidade" e com as figuras que emergem das narrativas dos autores analisados. Assim como aqueles, formas de institucionalização distintas também podem coexistir ou se alternar em um mesmo plano. Dessa forma, esta discussão visa compreender como essas interações moldam o campo do ensino da Sociologia, contribuindo para sua configuração atual e oferecendo sentidos e direções para futuras pesquisas e reflexões.

Quadro 3: Formas de análise histórica-institucional

		Campos de disputa e configurações do ensino de Sociologia (Presente)			
		Dimensão Político-Institucional			
Processos		Institucionalização Linear Abrangente (LA)	Institucionalização Não-Linear Abrangente (NLA)	Institucionalização Linear Estrita (LE)	Institucionalização Não-Linear Estrita (NLE)
Espaço de Experiência (Passado)	**Plano de Historicidade e Imaginação Figural**	Estabelecimento da Sociologia como disciplina obrigatória a partir de políticas nacionais; marcos como a Lei 11.684/2008.	Reflete os avanços e retrocessos no ensino, ilustrando as oscilações da presença da Sociologia nos currículos em diferentes períodos.	Destaca experiências contínuas, mas limitadas a contextos locais ou regionais, moldando práticas locais de ensino.	Casos específicos de institucionalizaç ão múltipla e diversa, sem atingir uma presença nacional.
Horizonte de Expectativa (Futuro)	**Contribuições, Intervenções e Impactos do Ensino de Sociologia**	Contribuições: Fortalecimento da disciplina a nível nacional; Intervenções: Políticas de implementação obrigatória; Impactos: Presença mais consolidada da Sociologia na educação.	Contribuições: Reflexão sobre o ensino da Sociologia em momentos de crise e crescimento; Intervenções: Debates nacionais em torno do papel da disciplina; Impactos: Flutuação e debates sobre a permanência da Sociologia nos currículos.	Contribuições: Desenvolviment o de práticas pedagógicas específicas; Intervenções: Implementações regionais; Impactos: Crescimento limitado a contextos locais.	Contribuições: Produção de conhecimentos situados; Intervenções: Práticas diversificadas e adaptadas; Impactos: Ajuste da Sociologia conforme as demandas de contextos locais.

Fonte: elaboração do autor (2024)

Essa distribuição dos casos possíveis a partir da teorização permite reconhecer as distintas articulações entre os planos de historicidade e planos de institucionalidades As direções e tendências da institucionalização do ensino de Sociologia revelam configurações específicas que contribuem para a construção da disciplina em diferentes momentos e contextos, enriquecendo a compreensão de sua história como um processo multifacetado e dinâmico.

Concluímos esta seção apresentando as lacunas de pesquisa que nortearão nossa

investigação. A análise realizada revelou que o entrelaçamento do passado e do presente é reforçado nos textos que discutem as interdependências da Sociologia escolar, indicando uma trajetória marcada por avanços, retrocessos e negociações contínuas. Ao explorar as mudanças institucionais e a oscilação da Sociologia entre presença e ausência nos currículos escolares, os autores constroem uma figura ambivalente da disciplina. Essa figura aparece de forma instável e precária em certos momentos, mas, ao mesmo tempo, demonstra resiliência e capacidade adaptativa frente às diferentes conjunturas sociais.

Nesse processo, a imaginação figural é fundamental, pois opera na maneira como os autores escolhem representar essas mudanças não como simples reflexos dos contextos sociais e políticos, mas como parte de um processo dinâmico que continua a moldar e a redefinir o campo do ensino da Sociologia. Esse olhar crítico evidencia a necessidade de aprofundar a investigação sobre a autonomia do campo do ensino de Sociologia, especialmente em sua relação com o Estado, a sociedade e as demais disciplinas do currículo escolar.

A análise também destacou a questão do conhecimento sociológico em relação ao Estado e à sociedade, expondo as tensões entre as práticas educativas e as políticas públicas. Há uma lacuna significativa na compreensão das formas como o ensino da Sociologia nos livros didáticos figuram e são figurados por essas interdependências. Ademais, os livros didáticos emergem como elementos centrais na configuração do ensino, carregando diferentes sentidos da Sociologia conforme os tipos de institucionalização e as configurações político-educacionais. Os manuais escolares se apresentam como objetos que refletem as continuidades e rupturas dos sentidos atribuídos à disciplina ao longo do tempo. Diante dessas reflexões, esta pesquisa se propõe a explorar essas questões de forma mais detalhada. Investigaremos como os sentidos da Sociologia são construídos e transmitidos nos livros didáticos em diferentes contextos institucionais e tipos de configuração do ensino, buscando compreender as interdependências do campo do ensino de Sociologia, sua autonomia e a maneira como as continuidades e rupturas se manifestam em cada manual escolar.

3. ABORDAGENS HISTÓRICAS, SOCIOLÓGICAS E INTERDISCIPLINARES NOS ESTUDOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

As pesquisas sobre os sentidos da sociologia nos livros didáticos podem ser inseridas em um contexto de crescente interesse pela compreensão da natureza e do papel do manual escolar como objeto cultural e histórico, acompanhando uma tendência observada em outras áreas do conhecimento. Segundo Alain Choppin (2002; 2020), os estudos sobre livros didáticos começaram a se desenvolver no final do século XIX, influenciados por questões políticas e humanistas. Nesse período, historiadores utilizaram os manuais escolares como fontes para reconstruir o "Zeitgeist" (espírito do tempo), considerando-os reflexos das sociedades que os produziram, captando seus valores e práticas sociais.

Durante o período entre as duas Guerras Mundiais, o foco dos estudos mudou, passando a considerar os livros didáticos como vetores culturais e ideológicos, capazes de disseminar preconceitos e estereótipos. Nesse contexto, a UNESCO, em parceria com historiadores como Georg Eckert, promoveu comparações internacionais entre manuais escolares, buscando evitar conflitos e fomentar a paz por meio da educação.

A partir da segunda metade do século XX, a pesquisa sobre livros didáticos se consolidou como um campo interdisciplinar, impulsionada pela democratização dos sistemas educacionais e pela preocupação com a formação identitária e cultural. As mudanças políticas e sociais do pós-guerra, como a descolonização e novas demandas sociais, colocaram os manuais no centro dos debates sobre valores culturais e pedagógicos. O Instituto Georg Eckert tornou-se referência mundial ao revisar livros de história para eliminar preconceitos e promover a reconciliação entre nações, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Nas décadas de 1960 e 1970, a pesquisa sobre manuais passou por transformações significativas, refletindo as mudanças sociais e culturais do período. Esse momento foi marcado pela politização da educação e pela preocupação com o papel dos manuais na formação ideológica dos estudantes. Países sob regimes autoritários, como na América Latina e Europa Oriental, revisaram manuais para adequá-los às ideologias do governo. Nos processos de descolonização na África e Ásia, emergiram críticas às narrativas eurocêntricas e coloniais presentes nos livros didáticos, o que levou à revisão dos conteúdos para incluir novas perspectivas.

Durante a Guerra Fria, a educação tornou-se um campo de disputa ideológica entre

blocos capitalista e socialista, refletindo a polarização global. Nesse contexto, os livros didáticos foram analisados como instrumentos que reforçavam ou desafiavam ideologias dominantes. A UNESCO e o Instituto Georg Eckert intensificaram os esforços para promover uma educação para a paz, revisando manuais para substituir imagens negativas por narrativas conciliadoras, especialmente em países como Alemanha e França.

Nesse período, as pesquisas sobre manuais adotaram abordagens mais críticas, que analisavam os livros como dispositivos do aparelho ideológico do Estado, reforçando desigualdades sociais e promovendo valores conformistas. Além disso, novos estudos investigaram como os manuais moldavam identidades nacionais, legitimavam sistemas de poder e controlavam o acesso ao conhecimento. A análise crítica também revelou a presença de estereótipos de gênero e a marginalização de culturas não ocidentais, o que gerou pressões para a inclusão de novas narrativas e a revisão dos conteúdos.

As décadas de 1960 e 1970 consolidaram a ideia de que os manuais são instrumentos de controle ideológico, refletindo e reforçando interesses sociais e culturais específicos. A educação foi vista como um espaço central de disputa política, e os livros escolares passaram a ser questionados quanto ao seu papel na construção de identidades e na transmissão de valores. Esse período marcou uma virada na pesquisa, com forte ênfase na necessidade de revisar conteúdos que perpetuavam preconceitos e estereótipos, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

3.1 Abordagens históricas

3.1.1 Nova História Cultural Francesa e a História do Livro, da Leitura e da Cultura Escrita

A partir das décadas de 1980 e 1990, percebeu-se que os livros didáticos são uma fonte rica, mas ainda subutilizada nas pesquisas acadêmicas[2]. Foi então que o estudo desses

[2] Em seu artigo, Harper (XXXX) atribui essa negligência com os livros didáticos na pesquisa histórica em educação a uma série de fatores interligados. Um dos principais obstáculos residiu na baixa qualidade acadêmica de muitos estudos anteriores, que frequentemente se limitavam a inventários cronológicos superficiais, com comentários triviais e anedóticos, carecendo de rigor metodológico e embasados em premissas simplistas sobre a influência dos livros didáticos. Outro fator limitante residiu nas dificuldades de acesso aos livros didáticos, embora o autor reconheça que, em algumas disciplinas, a obtenção de um número significativo de exemplares seja viável. Além disso, a percepção de que os livros didáticos são irrelevantes para a história da educação contribui para a sua subutilização. O artigo refuta essa visão, argumentando que os livros didáticos podem elucidar uma variedade de tópicos, incluindo a história das ideias, mudanças curriculares, a economia do comércio de livros didáticos, métodos de ensino e até a atividade dos alunos. Finalmente, a falta de compreensão do potencial dos livros didáticos como fonte de pesquisa impede a sua plena utilização. O autor argumenta que os livros didáticos podem revelar insights sobre a disseminação de ideias, as simplificações e distorções que as ideias sofrem ao serem transmitidas, e o intervalo de tempo entre a propagação de uma opinião e sua recepção. No entanto, para realizar esse potencial, os pesquisadores precisam considerar todos os processos envolvidos na

materiais passou por avanços significativos, principalmente na França. Com o surgimento da Nova História Cultural francesa, pesquisadores como Alain Choppin trouxeram uma nova abordagem, examinando os livros escolares não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como artefatos culturais complexos, inseridos em contextos históricos, políticos e sociais específicos. São repositórios de valores, estereótipos e ideologias, frequentemente invisíveis a olho nu. Segundo Gavazzoni Marqueti (2023), a história cultural francesa atribuiu aos livros didáticos um novo status no campo de pesquisa, considerando-os fontes e objetos de estudo fundamentais para compreender as práticas educativas e a formação de comportamentos e de identidades sociais. Os livros escolares deixaram de ser vistos como objetos banais e passaram a ser compreendidos como elementos ativos nas práticas culturais e nos contextos políticos em que foram produzidos.

Para Alain Choppin (2009), definir o que é um livro didático é um desafio recorrente e complexo. Ele ressalta que não há uma única característica que abranja todos os tipos de livros devido à sua diversidade histórica, linguística e funcional. Adota quatro perspectivas complementares para abordar esse problema: a terminologia utilizada para designá-lo, os limites que o separam de outras categorias editoriais, seus suportes materiais e métodos de difusão e os problemas metodológicos relacionados à catalogação e tipologia dos livros.

Segundo ele, essa pluralidade de formas, usos e significados reflete a complexidade e a evolução do livro didático em diferentes contextos educacionais e culturais (Choppin, 2009). Ainda na década de 1980, o autor desenvolveu uma reflexão crítica acerca das problemáticas e dos métodos da pesquisa histórica sobre os manuais escolares a partir de catálogos substantivos, pois o "acesso às coleções dispersas, mal conservadas e raramente inventariadas, suscitam no mundo um certo número de iniciativas visando repertoriar" (Choppin, 2009, p. 12).

A preocupação com a forma pela qual a conservação ocorre indica um interesse novo por esses objetos enquanto patrimônio cultural (Ossenbach, 2010a). Sua visão crítica propõe uma concepção ecológica do material didático, considerando as interações entre conteúdo, formatos, circulação e uso. Dessa forma, os livros didáticos são entendidos como um "emaranhado de intenções" que se adapta e se transforma em resposta às mudanças culturais, sociais e políticas (Gavazzoni Marqueti, 2023).

Do ponto de vista da história do livro, da leitura e da cultura escrita, o livro didático é

produção, distribuição e uso dos livros didáticos.

um objeto cultural complexo que reflete a interseção entre práticas educacionais, culturais e políticas ao longo do tempo. Ele não se limita a ser um repositório de conhecimento formal, mas também desempenha um papel estratégico na formação de identidades e na transmissão de ideologias dominantes. A pesquisa sobre livros didáticos se insere na expansão dos estudos de história cultural e da cultura escrita, inspirada por autores como Roger Chartier e Robert Darnton. Os manuais escolares surgem como instrumentos pedagógicos que, além de transmitir conteúdo disciplinar, influenciam práticas sociais e culturais, reforçando valores e normas de diferentes épocas.

A materialidade do livro didático – incluindo seu formato, ilustrações e organização textual – é projetada para facilitar o ensino em sala de aula, estabelecendo padrões de conhecimento. Esses livros são concebidos para orientar práticas pedagógicas e a interação entre professores e estudantes, atuando como mediadores do conhecimento formal. No entanto, conforme Roger Chartier (1996) sugere que os livros carregam protocolos de leitura que, embora desenhados para um uso específico, podem ser reinterpretados pelos leitores. Assim, a leitura dos manuais escolares pode ser reinventada nas práticas pedagógicas cotidianas, abrindo espaço para novas interpretações e sentidos emergentes, conforme destaca Silva (2011).

Além de seu papel educativo, a produção e circulação dos livros didáticos estão fortemente conectadas a interesses políticos e comerciais. No Brasil, por exemplo, até a década de 1980, os estudos sobre esses manuais frequentemente adotavam uma abordagem crítica, enquadrando-os dentro das teorias da Indústria Cultural (Munakata, 2012) e dos aparelhos ideológicos do Estado, como proposto Louis Althusser (1970). Nessa perspectiva, os livros didáticos não apenas transmitem conhecimento, mas também perpetuam hierarquias sociais e legitimam visões dominantes da sociedade.

Os manuais escolares também são considerados documentos históricos, refletindo as transformações sociais e educacionais ao longo do tempo. A história da leitura permite analisar como esses livros foram apropriados em diferentes contextos culturais e pedagógicos, revelando a dinâmica entre o conteúdo prescrito e as práticas reais de ensino. Desse modo, o livro didático não é apenas um veículo de instrução formal, mas também um artefato cultural que articula conhecimentos, práticas de leitura e relações de poder. Através dele, é possível identificar como diferentes agentes – como autores, editores, professores e alunos – interagem na construção de sentidos e na consolidação de valores sociais e educacionais.

3.1.2 História da Educação e História das Disciplinas Escolares

Munakata (2012) apresenta essa perspectiva abrangente sobre os livros didáticos, enfatizando que os livros didáticos são produtos tanto das políticas públicas de educação quanto das dinâmicas do mercado editorial, refletindo as tensões entre os interesses econômicos, culturais e pedagógicos. Além disso, ele sugere que o livro didático, ao ser considerado uma mercadoria, deve ser analisado no contexto de sua produção, circulação e consumo, entendendo-o como um objeto mediado pela materialidade do próprio livro e pelas relações sociais que o cercam. Com isso, sublinha a importância de se considerar não apenas o conteúdo textual, mas também a forma como o livro é produzido, distribuído e utilizado na escola. Ele argumenta que o livro didático carrega intencionalidades ideológicas e culturais, servindo como um vetor de valores das classes dirigentes, ao mesmo tempo que se constitui como um instrumento pedagógico e um espaço de transmissão de saberes e práticas escolares. Essa análise inclui as múltiplas funções que o livro didático desempenha na escola, desde referencial de conteúdos até objeto de disputas políticas e culturais.

Na perspectiva da História das Disciplinas Escolares, André Chervel (1990) coloca o livro didático como um objeto central para a compreensão do desenvolvimento e da institucionalização das disciplinas escolares. Para Chervel (1990), os livros didáticos consolidam o conhecimento escolar ao fixar conteúdos, metodologias e normas, refletindo as práticas pedagógicas e as mudanças nas políticas educacionais ao longo do tempo. Essa abordagem destaca o livro didático como um veículo de transmissão do saber escolar que ajuda a compreender como o conhecimento é estruturado e transformado ao longo das épocas.

No Brasil, Circe Bittencourt (1990; 2008; 2008a) também explora os livros didáticos de história nessa abordagem, investigando como eles refletem as ideologias e práticas educacionais de diferentes períodos, em diálogo com as perspectivas da História Cultural francesa ao tratar os livros como representações da memória coletiva que transmitem os saberes escolares de diferentes períodos. Bittencourt (2008) investiga as mudanças nas metodologias de ensino e nos conteúdos apresentados aos estudantes, destacando a influência das políticas educacionais e dos movimentos intelectuais na formação do saber histórico escolar. A historiadora também enfatiza a importância de compreender os livros didáticos em seu contexto de produção, distribuição e uso, reconhecendo o papel dos autores, editoras e

políticas educacionais na configuração desses materiais.

Sob a perspectiva da história da educação e das disciplinas escolares, o livro didático é uma peça fundamental para a compreensão da consolidação e institucionalização das disciplinas no sistema escolar. André Chervel (1990) argumenta que os manuais escolares desempenham um papel essencial na fixação e disseminação de conteúdos, métodos e normas pedagógicas. Esses livros se tornam instrumentos centrais para a organização do saber escolar, uma vez que refletem tanto as práticas pedagógicas em vigor quanto às mudanças nas políticas educacionais. Para o autor, o livro didático é mais que um meio de transmissão do conhecimento; ele contribui para a estruturação e transformação das disciplinas escolares ao longo do tempo, consolidando-as como campos de saber específicos.

Além disso, Bittencourt (2008) enfatiza que é imprescindível compreender os livros didáticos em seu contexto de produção, circulação e uso. A configuração dos manuais não é fruto apenas das escolhas dos autores, mas também das editoras e das políticas públicas que determinam quais conteúdos serão legitimados e como serão apresentados. Essa análise amplia a compreensão sobre o livro didático, evidenciando sua função como instrumento pedagógico e cultural que responde a interesses sociais e políticos específicos. Durante processos de reforma educacional, por exemplo, os manuais podem ser reconfigurados para refletir novos paradigmas ou omitir perspectivas críticas, dependendo das orientações ideológicas das políticas públicas.

A partir dessas análises, pode-se inferir que o livro didático, na perspectiva da história das disciplinas escolares, funciona como uma interface entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Ele não apenas organiza e transmite saberes, mas também define o que será considerado legítimo no espaço educativo, ao mesmo tempo em que exclui ou marginaliza outros tipos de conhecimento. Esse processo de seleção e organização é resultado de disputas entre diferentes agentes sociais – como professores, autores e instituições educacionais – que moldam o conteúdo e a forma dos manuais.

Portanto, o livro didático é mais do que uma ferramenta didática; ele é uma construção social complexa que articula saberes, práticas e políticas. Seu estudo permite entender não apenas a dinâmica interna das disciplinas escolares, mas também a forma como a educação é utilizada para moldar identidades culturais, políticas e sociais. Na medida em que reflete e influencia a organização do saber no ambiente escolar, o manual escolar se torna um objeto privilegiado para analisar as relações entre educação, poder e cultura.

3.2 Abordagens sociológicas

3.2.1 Sociologia Crítica e da Nova Sociologia da Educação

Após os sociólogos clássicos, as teorizações educacionais partiram dos paradigmas do consenso e do conflito e da dicotomia entre indivíduo e sociedade para explicar a realidade educacional. Até meados dos anos 60, predominava o quadro teórico funcionalista, com suas variantes técnico-funcional e capital humano, e a teoria geral dos sistemas. Em geral, as pesquisas interessavam-se pelos problemas da "desigualdade das oportunidades, dos obstáculos à mobilidade, do desperdício de talentos e dos determinantes sociais (socioculturais) da educabilidade" (Forquin, 1995, p.149). Surgiram, então, as pesquisas críticas de Bourdieu e Passeron (1982), Touraine (1974), Lipset (1965), Collins (1979), Althusser (1992), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1971) que, ainda orientadas para a análise da (dis)funcionalidade e da conservação dos sistemas de ensino, buscaram desmistificar a escolarização na sociedade capitalista, denunciando a aptidão, o talento e o mérito como mecanismos ideológicos de reprodução das desigualdades através de processos de alienação e de violência simbólica.

Durante os anos 1970, surgiram novas orientações para a Sociologia da Educação, baseadas nos quadros teóricos da fenomenologia social, da sociologia do conhecimento, da hermenêutica, do interacionismo simbólico, do pragmatismo e da crítica cultural pós-modernista. A partir da publicação seminal do livro *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education* (1971), organizado por Michael Young, ocorreu um deslocamento do foco habitual nas questões de estratificação social para o processo de estratificação do conhecimento, do currículo e do desempenho escolar. O currículo escolar (e todo um conjunto de concepções acerca da transmissão e seleção dos saberes, do valor educativo de um determinado saber e da representação do que deve ou não ser ensinado) passou a ser concebido como um objeto historicamente contingente e problemático, isto é, construído socialmente a partir das interações e negociações cotidianas no ambiente escolar, das disposições e do senso prático dos atores (Valle, 2014). Ao problematizar o que conta como conhecimento escolar e desnaturalizar os currículos das escolas, investigando as relações sociais que os sustentam, a Nova Sociologia da Educação formulou uma série de questões de pesquisa, até então desconsideradas: as definições sociais do que vem a ser

conhecimento, a análise dos efeitos das classes sociais na sua distribuição, a identificação da estratificação dos saberes, a delimitação do conhecimento na organização disciplinar e a análise das principais características dos saberes de maior status. Essas tematizações impactaram fortemente o campo teórico da Sociologia da Educação, redefinindo seu objeto de estudo em termos de uma Sociologia do Conhecimento Escolar (Moreira Silva, 2002, p. 19).

O Livro Didático em Questão (1997), de Bárbara Freitag, é um dos primeiros estudos sociológicos sobre livros didáticos no Brasil. A obra integra múltiplas perspectivas — histórica, política, econômica, cultural e pedagógica — para analisar esse objeto. Freitag (1997) aborda a natureza cultural e política dos manuais escolares, destacando que os livros didáticos não são neutros, mas refletem relações de poder e promovem visões específicas da realidade social, legitimando certas ideologias e moldando mentalidades e atitudes sociais.

3.3 Abordagem interdisciplinar

3.3.1 Manualística Escolar espanhola

A manualística escolar, tanto na Espanha quanto no Brasil, desenvolve-se como um campo de pesquisa multidisciplinar que integra história da educação, história cultural e sociologia da educação. Na Espanha, esse campo ganhou impulso nas últimas décadas com o Projeto MANES, voltado para a análise de livros didáticos históricos e contemporâneos de países ibéricos e latino-americanos. O Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE) consolidou-se como uma das principais referências, promovendo estudos que situam os livros didáticos na interface entre práticas pedagógicas, culturais e históricas.

Os pesquisadores espanhóis, como Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao, consideram os livros didáticos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como objetos culturais e históricos que espelham as transformações sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, os manuais são fontes ricas para compreender como identidades culturais e valores políticos são moldados, reforçados ou desafiados no contexto escolar. A análise documental e etno-histórica revela que os manuais não são neutros; eles carregam as marcas das disputas culturais e ideológicas presentes nas sociedades que os produzem.

Os manuais escolares são entendidos como instrumentos de mediação do conhecimento que ajudam a configurar atitudes, valores e visões de mundo. A manualística espanhola destaca o papel dos livros didáticos na formação de uma identidade cultural e

política, tratando-os como espelhos das sociedades. Metodologicamente, essa abordagem combina a análise textual, iconográfica e documental, investigando como os conteúdos, imagens e narrativas refletem as mudanças nos modos de comunicação e nas práticas culturais ao longo do tempo. Há uma certa ênfase na preservação e interpretação do patrimônio histórico-educativo, esse enfoque considera os livros didáticos também como artefatos culturais e históricos que refletem as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

No Brasil, a manualística escolar é influenciada pelas abordagens europeias, mas incorpora uma análise mais crítica, voltada para o contexto das políticas públicas educacionais, desigualdade social e diversidade cultural. A pesquisa sobre livros didáticos no Brasil busca compreender como esses materiais são moldados pelas diretrizes curriculares e pelas políticas do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), além de analisar as adaptações e ressignificações realizadas por professores na prática cotidiana.

Os manuais brasileiros refletem tanto o projeto educacional estatal quanto as tensões sociais e culturais do país. Em contextos autoritários, como durante o regime militar, os livros foram utilizados para reforçar a ideologia oficial e controlar a narrativa histórica. Por outro lado, a democratização da educação e as lutas por inclusão social influenciaram a revisão dos conteúdos, incorporando novos temas, como gênero, etnia e cidadania. Os livros didáticos são, portanto, analisados como veículos de transmissão de conhecimento, mas também como ferramentas ideológicas que participam da construção de uma memória histórica e de uma identidade nacional plural e crítica.

Tanto na Espanha quanto no Brasil, os estudos destacam a produção editorial e a circulação como aspectos fundamentais para a compreensão dos manuais. O processo de produção envolve a participação de diferentes agentes – como autores, editores e instituições governamentais – que influenciam na seleção dos conteúdos e na forma como o conhecimento é apresentado. A circulação dos livros, por sua vez, depende de políticas públicas e das dinâmicas do mercado editorial. Além disso, o uso dos manuais em sala de aula revela a complexidade do processo educativo, pois os professores e alunos adaptam e reinterpretam os conteúdos, muitas vezes de maneira criativa e não prevista pelos autores.

Essas análises revelam que os manuais não apenas transmitem saberes, mas também moldam subjetividades e influenciam as práticas pedagógicas. Na Espanha, a investigação sobre a recepção dos manuais se concentra nas relações entre os conteúdos e as práticas

pedagógicas cotidianas, enquanto no Brasil, o foco recai sobre como as desigualdades sociais e culturais afetam a apropriação dos manuais. A combinação dessas abordagens oferece uma visão abrangente sobre o papel do livro didático como mediador do conhecimento e instrumento de controle e de resistência em diferentes contextos.

A manualística escolar, tanto na Espanha quanto no Brasil, contribui significativamente para a compreensão das relações entre educação, cultura e poder. Os livros didáticos são tratados como artefatos culturais e históricos que refletem as dinâmicas sociais e políticas, servindo tanto para reforçar visões hegemônicas quanto para promover a inclusão de novas narrativas e perspectivas críticas. A análise comparativa entre os dois contextos revela que, embora as abordagens tenham especificidades locais, ambas compartilham uma preocupação em investigar como os manuais configuram identidades e moldam a memória coletiva.

Esses estudos sublinham que os livros didáticos são espaços de disputa, onde diferentes agentes sociais negociam a produção e transmissão do conhecimento. Assim, compreender os manuais escolares vai além de enxergá-los apenas como ferramentas pedagógicas; é necessário analisá-los como produtos culturais e políticos, profundamente enraizados nos contextos históricos e sociais em que são produzidos e utilizados.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre manuais escolares evoluíram de abordagens descritivas para análises mais críticas e interdisciplinares, refletindo transformações sociais e culturais globais. Esse avanço metodológico permitiu compreender os manuais não apenas como veículos de conteúdo, mas como instrumentos que reproduzem dinâmicas de poder e hegemonia cultural, influenciando a formação de identidades e a perpetuação de desigualdades sociais.

A manualística escolar espanhola trouxe contribuições significativas ao enfatizar a análise dos manuais como artefatos culturais e pedagógicos em constante transformação, considerando tanto suas versões impressas quanto digitais. Essa abordagem sugere uma perspectiva histórica e interdisciplinar que integra aspectos textuais, iconográficos e normativos, captando como esses materiais dialogam com a tradição e a inovação na prática educativa.

As Ciências Sociais, particularmente por meio do Ensino de Sociologia, complementam essa análise ao destacar os manuais como produtos de disputas simbólicas e de figurações sociais em processos de formação, transformação e dissolução. Inspiradas em

conceitos de Bourdieu e Elias, essas investigações examinam como diferentes agentes e instituições moldam a produção e o uso dos manuais, revelando o papel dos livros na transmissão de conhecimento.

3.3.2 Caminhos e Avanços em Manualística

Escolano Benito (2012) aborda a identidade do livro escolar como um gênero textual específico, situando sua análise entre a manualística clássica e a moderna. Essa perspectiva enfatiza a função dos manuais escolares na cultura da escola tradicional e na era digital, integrando um enfoque historiográfico e teórico.

O autor argumenta que os manuais escolares possuem atributos únicos que os distinguem de outros gêneros textuais, tanto na versão impressa quanto na digital. Elementos como o formato, organização gráfica, estratégias iconográficas e o leitor implícito são determinantes na construção de sua identidade. Esses manuais refletem a lógica pedagógica da escola e servem como ferramentas normativas que orientam o processo de ensino e aprendizagem, promovendo valores sociais e culturais que estruturam a educação formal.

A análise histórica revela que os manuais foram transformados ao longo do tempo, especialmente com a pedagogia da Escola Nova e, mais recentemente, com a revolução digital. Na escola tradicional, os manuais eram vistos como instrumentos de padronização e controle cultural, transmitindo saberes e valores normativos de cada época. Com o surgimento do hipertexto e das interfaces digitais, esses textos passaram a incorporar novos formatos e linguagens, mas mantêm certas estruturas herdadas da tradição impressa, como a organização hierárquica dos conteúdos.

Escolano Benito propõe que a manualística deve considerar tanto a cultura impressa quanto os novos ecossistemas digitais, uma vez que ambos coexistem e se influenciam. Ele defende que o estudo dos manuais precisa incluir uma abordagem interdisciplinar, combinando análises textuais, iconográficas e discursivas com a investigação das práticas pedagógicas e normativas. O autor sugere que, apesar das transformações digitais, os manuais continuam a desempenhar um papel essencial na transmissão de conhecimentos e na conformação das práticas escolares, sendo necessários para manter a coesão e a continuidade cultural.

Essa proposta estabelece que a investigação dos manuais escolares deve integrar abordagens historiográficas e contemporâneas, reconhecendo-os como artefatos culturais e

pedagógicos em constante transformação. Essa análise permite compreender como os manuais refletem tanto os valores tradicionais da escola quanto as inovações trazidas pela era digital, reforçando a necessidade de uma abordagem crítica que leve em conta as dimensões materiais e simbólicas desses textos.

De acordo com Teive (2015), o Centro de Investigación MANES desenvolveu dois principais caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares, que consolidam sua abordagem crítica. O primeiro enfoque adotado pelo MANES é voltado para os emissores das mensagens dos manuais, ou seja, aqueles que produzem e influenciam o conteúdo dos livros. Nessa abordagem, conhecida como tradição de investigação ideológica, os pesquisadores se concentram na análise do conteúdo textual e iconográfico dos manuais. O objetivo é identificar como as mensagens dos livros refletem as intenções políticas e pedagógicas de seus autores, revelando valores ideológicos que moldam a formação dos estudantes. Essa análise inclui temas de história, geografia e educação cívica, onde é possível perceber a carga ideológica que influencia a construção das subjetividades e identidades coletivas e estudos sobre os contextos de censura e controle editorial, especialmente em regimes autoritários, como o franquismo na Espanha.

O segundo caminho metodológico destacado é voltado para os receptores das mensagens, ou seja, os professores e alunos que utilizam os manuais no cotidiano escolar. Essa abordagem é conhecida como giro contextual, pois considera tanto o contexto de produção dos livros quanto o contexto de uso na sala de aula. O foco se desloca da análise do conteúdo em si para uma compreensão de como o manual é recebido, interpretado e utilizado nas práticas escolares. A metodologia de intertextualidade é central aqui, combinando o estudo dos livros com outras fontes documentais, como cadernos de alunos, exames escolares e relatórios pedagógicos, que fornecem indícios do uso prático dos manuais em sala de aula e legislações, autobiografias e jornais da época, que permitem ao pesquisador reconstruir o contexto sociocultural e político em que os manuais foram utilizados.

A forma de aprimoramento metodológico em manualística proposta por Teive e Ossenbach-Sauter (2016) enfatiza a importância de ir além da análise do conteúdo e da produção dos manuais escolares, explorando também seus contextos de transmissão, recepção e interpretação. Essa abordagem visa capturar a complexidade do uso dos manuais na prática escolar, reconhecendo que os manuais não apenas comunicam conteúdos prescritos, mas também são reinterpretados e apropriados por professores e alunos em sala de aula.

As autoras propõem uma metodologia que considera a segunda fase de vida dos manuais, ou seja, o momento em que esses materiais são utilizados na prática pedagógica. Eles argumentam que a análise dos manuais precisa incluir não apenas a produção e os discursos oficiais que os moldam, mas também as formas como são recebidos, decodificados e transformados no cotidiano escolar. A prática pedagógica envolve a interpretação ativa dos conteúdos por professores e alunos, o que pode gerar novas práticas e sentidos que vão além das intenções originais dos autores e das políticas educacionais.

Para investigar como ocorre essa recepção e apropriação dos manuais, a metodologia sugerida inclui o uso de fontes primárias complementares. Entre essas fontes estão cadernos escolares, diários de classe, atas de reuniões pedagógicas, informes de inspeção e memórias de professores. O objetivo é compreender como o currículo é realmente implementado e interpretado nas escolas, mapeando as interações entre a cultura expressa nos manuais e a cultura empírica dos professores e alunos. Assim, busca-se identificar se os textos dos manuais são seguidos literalmente ou se são modificados e adaptados para atender às necessidades locais e específicas do contexto escolar.

A metodologia também inclui o uso de inferência textual e contextual, assim como a análise da intertextualidade entre os manuais e outros materiais educativos, como programas de ensino, folhas de exercícios e exames. Essa abordagem permite capturar as relações entre diferentes fontes e como elas se complementam ou contradizem na prática pedagógica. Ao combinar essas diferentes perspectivas, o pesquisador pode obter uma visão mais profunda do papel dos manuais na construção da cultura escolar e nas práticas educativas.

A proposta metodológica de Teive e Ossenbach-Sauter (2016) se destaca ao reconhecer a multicontextualidade dos manuais escolares e a importância de investigar não apenas o conteúdo, mas também como ele é utilizado e interpretado no cotidiano das escolas. Essa abordagem amplia o escopo da pesquisa em manualística, permitindo compreender as dinâmicas entre produção, recepção e prática pedagógica, e revelando o papel ativo de professores e alunos na construção do sentido dos manuais.

Avanços teórico-metodológicos em manualística foram apresentados por Cigales e Mahamud-Angulo (2018), refletem uma ampliação e sofisticação das abordagens no estudo dos manuais escolares, articulando perspectivas interdisciplinares e contextuais. A seguir, são destacados alguns dos principais avanços: Integração do Contexto de Produção, Uso e Recepção, Análise Crítica e Multidisciplinar, Micro-história e História Cultural.

Um dos avanços mais significativos é a necessidade de compreender o manual escolar dentro de todo o seu ciclo de vida: desde o contexto de produção até o uso na prática educativa e a recepção pelos alunos e professores. Isso envolve investigar não apenas o conteúdo do manual, mas também quem o produz, em que contexto político e econômico, e como ele é interpretado e utilizado nas escolas. Essa abordagem destaca a importância de integrar fontes adicionais, como cadernos escolares, logbooks, entrevistas e diários de professores, para entender melhor como os manuais moldam a prática pedagógica.

Outro avanço é a incorporação de uma abordagem multidisciplinar, que utiliza conceitos e metodologias de áreas como sociologia, antropologia, linguística e psicologia. Essa perspectiva permite analisar o manual não apenas como um artefato pedagógico, mas como um produto cultural, econômico e político que reflete valores e normas sociais. A análise do discurso ideológico e a investigação das emoções nos manuais, por exemplo, foram fortalecidas com base em contribuições de autores como Bourdieu e Austin e a partir de teorias sobre a socialização política e afetiva.

A manualística avançou ao incorporar abordagens como a micro-história e a história cultural, que permitem explorar a experiência cotidiana dos sujeitos na escola e o impacto real dos manuais na formação dos estudantes. Essas abordagens enfatizam o estudo das práticas escolares locais e a análise de como os manuais são apropriados e reinterpretados pelos atores envolvidos, incluindo alunos e professores. Essa perspectiva é enriquecida com métodos que combinam fontes escritas e orais, como entrevistas e memórias, para resgatar as experiências vividas em sala de aula.

Os avanços teórico-metodológicos na manualística indicam uma mudança de paradigma: o foco passou da simples análise de conteúdo para uma abordagem mais ampla e crítica, que considera os contextos históricos e sociais dos manuais e as práticas de recepção. Essa evolução amplia o entendimento dos manuais como ferramentas de socialização política, transmissão cultural e produção de identidades, refletindo as dinâmicas e tensões sociais em cada período histórico.

Segundo Badanelli e Cigales (2020), a manualística ainda precisa ter uma atenção metodológica rigorosa devido à complexidade dos livros didáticos como objetos de análise. Esses manuais não são apenas repositórios de conteúdo pedagógico, mas também artefatos culturais, sociais e ideológicos, o que exige abordagens cuidadosas para evitar reducionismos e possibilitar uma compreensão mais ampla e crítica. Os principais motivos para essa

necessidade de rigor metodológico são: Heterogeneidade do Conteúdo e Formas de Comunicação, Inserção em Contextos Históricos e Sociais, Influência Ideológica e Reforço de Normas Sociais, Complexidade na Relação entre Produção e Uso.

Os manuais escolares combinam texto escrito, imagens, gráficos, atividades pedagógicas e elementos simbólicos, o que faz deles produtos multimodais. Essa diversidade exige uma abordagem metodológica capaz de considerar todas essas dimensões e de interpretar como elas se articulam para transmitir significados específicos. Sem uma metodologia adequada, corre-se o risco de limitar a análise apenas ao conteúdo textual, ignorando o impacto das imagens e da organização visual na formação dos estudantes.

Os livros didáticos são produtos de contextos específicos e refletem as tensões políticas, sociais e culturais da época em que são produzidos. Para compreender o sentido completo dos manuais, é necessário analisá-los em seu contexto sociogenético e entender as relações de poder e interesses que moldam sua produção e uso. A pesquisa metodologicamente sólida deve levar em conta não apenas o conteúdo dos manuais, mas também quem os produz, distribui e consome, bem como as políticas educacionais vigentes.

Os manuais escolares são também veículos ideológicos, transmitindo não apenas conhecimento, mas também valores, normas e representações culturais. Uma preocupação metodológica é essencial para evitar simplificações e vieses na análise, revelando como esses manuais podem reforçar ou questionar hierarquias sociais, estereótipos de gênero, ou narrativas coloniais e eurocêntricas. A abordagem crítica permite que os pesquisadores identifiquem como os livros escolares contribuem para a formação das mentalidades e para a reprodução (ou contestação) de desigualdades sociais.

Outro aspecto importante é a distinção entre o conteúdo prescrito e o conteúdo praticado. Embora os manuais sejam planejados com certos objetivos pedagógicos, a forma como eles são realmente usados em sala de aula pode variar, dependendo das condições institucionais, das práticas docentes e das interpretações dos alunos. Isso implica que a manualística precisa incluir metodologias que considerem não apenas a análise dos textos, mas também pesquisas empíricas sobre o uso prático dos manuais nas escolas.

Assim, a necessidade de rigor e atenção metodológica na manualística decorre da natureza multifacetada dos manuais escolares e de seu impacto cultural e pedagógico. A pesquisa precisa ser interdisciplinar e crítica, abrangendo desde a análise textual e visual até investigações sobre as práticas educacionais e os contextos políticos que moldam esses

materiais. Somente com essa abordagem abrangente e cuidadosa é possível captar a complexidade simbólica e funcional dos manuais, entendendo-os não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como artefatos culturais e políticos que participam da construção da realidade educacional e social.

As contribuições para pesquisas sobre livros escolares, apresentadas por Ossenbach (2021) em seu texto, enfatizam a importância do aprimoramento metodológico e do uso de bases de dados para consolidar o campo da manualística. A criação da Base de Dados MANES, que reúne manuais escolares de diferentes países da Europa e América Latina, é apresentada como uma contribuição essencial para o estudo dos livros didáticos. Essa base facilita a realização de pesquisas comparativas e transnacionais, possibilitando identificar correntes culturais comuns e peculiaridades nacionais na produção dos manuais. A internacionalização do projeto, com a integração ao International Textbook Catalogue e parcerias com o Instituto Georg Eckert, ampliou o escopo e a acessibilidade das pesquisas, promovendo o uso de tecnologias digitais para catalogação e disseminação.

Outro aporte importante é a proposta de integrar a análise crítica do discurso com a análise iconográfica. Ossenbach (2021) destaca que os manuais escolares não se limitam ao texto, mas também utilizam imagens que expressam ideologias e reforçam normas sociais. A análise deve considerar esses dois aspectos de forma conjunta, aplicando métodos interdisciplinares, como os provenientes da análise crítica do discurso (ACD) e da antropologia visual, para revelar as mensagens implícitas e as dinâmicas de poder presentes nos materiais.

Ossenbach também aponta a necessidade de investigar tanto o contexto de produção quanto o contexto de recepção e uso dos manuais escolares. Ela sugere que a análise dos manuais deve ir além do conteúdo prescrito, considerando como os professores e alunos interpretam e utilizam esses materiais no cotidiano escolar. Essa perspectiva envolve o uso de fontes complementares, como cadernos escolares, relatórios pedagógicos e entrevistas com professores, para compreender as práticas pedagógicas reais e a mediação entre os discursos oficiais e as interpretações locais.

Por fim, a manualística proposta por Ossenbach (2021) enfatiza a importância dos estudos comparativos entre diferentes sistemas educacionais. A comparação permite identificar tanto elementos comuns quanto divergências nas narrativas apresentadas pelos manuais escolares, ajudando a compreender como cada país configura a formação das

identidades e transmite valores sociais e políticos por meio da educação.

3.3.3 Contribuições das Ciências Sociais

Segundo Cigales e Oliveira (2020), a perspectiva relacional na análise de manuais escolares, inspirada na sociologia de Pierre Bourdieu, oferece um método abrangente para compreender a produção e o uso desses materiais. Essa abordagem enfatiza a interconexão entre as macroestruturas sociais e as práticas locais, superando dicotomias como estrutura versus agência. Os manuais escolares são produtos pedagógicos que refletem disputas nos campos sociais, especialmente nos campos educacional, político e cultural. Esses campos são constituídos por agentes com interesses distintos, como o Estado, universidades, editoras e grupos religiosos, que influenciam o conteúdo e as finalidades dos livros. Assim, a análise relacional busca evidenciar como as disputas simbólicas e materiais nesses campos determinam o formato, a produção e a circulação dos manuais. Por exemplo, a interferência do Estado por meio de políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil, orienta a produção editorial para atender a critérios oficiais, enquanto grupos culturais e ideológicos buscam legitimar seus discursos e influenciar a formação das novas gerações.

Além de atender às demandas externas, os manuais escolares possuem uma lógica interna, própria da cultura escolar em que são utilizados. Essa lógica abrange decisões editoriais sobre o conteúdo e forma, como a seleção e organização dos tópicos, escolha de imagens e proposição de atividades pedagógicas. Além disso, aspectos gráficos e editoriais, como o layout, tipografia e extensão do material, refletem tanto considerações pedagógicas quanto restrições econômicas. Esses elementos são influenciados pelos *habitus* dos autores e agentes envolvidos na produção, ou seja, suas disposições sociais e visões de mundo incorporadas, que orientam as escolhas pedagógicas e estéticas dos manuais.

Os autores destacam a importância de empregar uma pluralidade de métodos na pesquisa sobre manuais escolares. A análise de conteúdo e a análise documental, isoladamente, são insuficientes para capturar a complexidade desses objetos. Técnicas complementares sugeridas incluem o estudo biográfico e prosopográfico dos autores, para entender como suas trajetórias influenciam a produção dos manuais, além da investigação de documentos institucionais, como catálogos editoriais, programas de ensino e relatórios pedagógicos. Também é fundamental considerar a recepção e uso prático dos manuais,

analisando como professores e alunos interpretam e ressignificam esses materiais no cotidiano escolar.

A abordagem relacional busca compreender os manuais escolares como artefatos culturais e pedagógicos complexos, que são simultaneamente produtos de disputas sociais e objetos usados na prática escolar. Ao integrar níveis macro e micro de análise, essa metodologia oferece uma visão mais completa das influências externas e internas que moldam os manuais, revelando como esses objetos refletem e reproduzem as estruturas sociais e disputas simbólicas presentes em diferentes contextos históricos e educacionais.

A proposição teórico-metodológica apresentada por Meucci (2020) utiliza a sociologia do conhecimento como base para a análise dos manuais escolares. Essa abordagem busca compreender como esses livros não apenas refletem, mas também produzem e consolidam conhecimentos escolares, revelando processos sociais mais amplos. A proposta é inspirada na sociologia configuracional de Norbert Elias, conectando as dimensões sociais, institucionais e culturais envolvidas na produção e uso desses materiais.

Meucci (2020) propõe que a constituição de um campo de conhecimento se organiza por meio de três operações principais: sistematização, institucionalização e rotinização. A sistematização envolve a articulação entre os agentes que produzem e consomem os conteúdos dos manuais, definindo o campo e suas justificativas. A institucionalização se refere à formalização do conhecimento por meio de regras e normas, tanto na forma de currículo quanto em aspectos legais. Já a rotinização se relaciona com a sedimentação e continuidade dos saberes ao longo do tempo, garantindo que um campo de conhecimento se estabilize e permaneça relevante.

Na perspectiva de Meucci (2020), os livros didáticos são simultaneamente produtos e produtores de uma configuração social. Eles participam ativamente na definição das fronteiras disciplinares e no processo de estabilização do conhecimento, refletindo as dinâmicas culturais e políticas que permeiam a sociedade. A análise metodológica proposta por Meucci (2020) considera que esses manuais revelam tanto as disputas entre diferentes agentes sociais quanto as contradições envolvidas na construção dos campos de saber. Assim, a investigação se debruça sobre como esses livros capturam as expectativas sociais e estruturam os saberes de acordo com demandas institucionais e culturais específicas.

A proposta de Meucci (2020) sugere que a análise dos manuais escolares deve ser multidimensional, considerando não apenas o conteúdo textual, mas também os contextos de

produção e recepção desses livros. Além disso, a noção de configuração social, inspirada em Elias, é fundamental para entender como os diferentes elementos — como mercado, Estado, escolas e editoras — se articulam e influenciam a produção dos manuais. Essa abordagem rejeita a separação rígida entre conteúdo e contexto, argumentando que ambos se interpenetram e precisam ser analisados em conjunto para captar a complexidade das dinâmicas sociais envolvidas na construção do conhecimento escolar.

Em síntese, a proposta de Meucci (2020) articula conceitos da sociologia do conhecimento e da sociologia configuracional para fornecer um modelo analítico que considera a complexidade dos processos de produção, circulação e estabilização do saber nos manuais escolares. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das relações entre escola, conhecimento e sociedade, destacando os manuais como elementos centrais na configuração da vida intelectual e cultural de uma sociedade.

No artigo de Bodart e Pires (2021), o percurso metodológico para a compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir dos manuais escolares é construído com base em uma abordagem que integra a análise de duas dimensões principais: a interna e a externa aos manuais. Esse modelo busca investigar tanto os conteúdos e a organização dos livros quanto os contextos sociais, políticos e econômicos que influenciam sua produção e circulação.

A dimensão interna se concentra no conteúdo presente nos manuais. A análise abrange os elementos didático-pedagógicos e discursivos, incluindo os conceitos e temas abordados, as metodologias de ensino propostas e as orientações pedagógicas para professores. Além disso, a pesquisa examina a estrutura editorial das obras, como prefácios, introduções e notas editoriais, que revelam as intenções dos autores e editores. Essa investigação permite identificar o perfil da Sociologia ensinada e como a disciplina é apresentada aos estudantes, bem como os sentidos que os autores atribuem ao ensino da Sociologia escolar.

A análise externa, por sua vez, considera os contextos políticos, econômicos e culturais que circundam a produção e circulação dos manuais. São examinadas as políticas educacionais vigentes, o mercado editorial e as ideologias que moldam o sentido da disciplina. A dimensão externa busca compreender como os manuais refletem as disputas sociais e políticas da época, incluindo a pressão por mudanças curriculares e a inserção da Sociologia no currículo da educação básica. Além disso, investiga-se como a disciplina se relaciona com outras áreas do conhecimento e como os diferentes agentes — como o Estado,

editoras e professores — influenciam a forma e o conteúdo dos manuais.

A proposta metodológica de Bodart e Pires (2021) enfatiza que as dimensões interna e externa são interdependentes e não podem ser analisadas separadamente. Os autores defendem que é necessário considerar como os contextos externos (como as políticas educacionais e a demanda social por uma educação crítica) afetam a produção e a estrutura dos manuais. Simultaneamente, os conteúdos internos dos manuais revelam as dinâmicas sociais e políticas do período em que foram produzidos. Essa abordagem integrada permite compreender o processo de institucionalização da Sociologia escolar como um fenômeno complexo e dinâmico, que envolve múltiplos atores e interesses.

Em síntese, o percurso metodológico proposto busca fornecer uma visão abrangente e detalhada do processo de institucionalização da Sociologia escolar, utilizando os manuais como fontes privilegiadas de dados. A análise integrada das dimensões interna e externa possibilita uma compreensão mais profunda das disputas ideológicas e estruturais que moldaram a presença da disciplina no currículo e das contribuições dos manuais para a sua consolidação como campo de conhecimento escolar.

A proposição teórico-metodológica apresentada por Maçaira (2021) para a análise dos manuais escolares de Sociologia articula os conceitos de geração de Karl Mannheim com os campos de recontextualização oficial (CRO) e pedagógica (CRP), de Basil Bernstein. Essa abordagem busca compreender como diferentes gerações de livros didáticos refletem não apenas o contexto histórico de sua produção, mas também os processos sociais e educativos que moldam o conteúdo e a função da Sociologia como disciplina escolar ao longo do tempo.

A aplicação do conceito de geração, segundo Mannheim, permite que cada conjunto de manuais seja analisado em termos das intenções e valores que expressam, além de como dialogam com os acontecimentos sociais e políticos do período em que foram produzidos. Maçaira identifica três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil, entre 1920 e 2016, e argumenta que cada uma dessas gerações revela graus diferentes de desenvolvimento dos campos de recontextualização: o oficial (CRO), vinculado às políticas públicas e regulamentações curriculares, e o pedagógico (CRP), que envolve a prática didática nas escolas e a mediação feita pelos professores.

A perspectiva de Bernstein ajuda a compreender como os conteúdos das ciências sociais são transformados em conhecimentos escolares apropriados ao ensino básico. Na primeira geração (1920-1940), a recontextualização oficial ainda era incipiente e a pedagógica

inexistente, refletindo o início da institucionalização das ciências sociais no Brasil. A segunda geração (1980-2000) é marcada pela heterogeneidade curricular e pela tentativa de consolidar uma recontextualização pedagógica, enquanto o campo oficial já se apresentava mais estruturado. A terceira geração (a partir de 2010), vinculada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), reflete um maior equilíbrio entre as instâncias oficiais e pedagógicas, consolidando uma base curricular mais estável e alinhada com a proposta de uma Sociologia crítica e formadora da cidadania.

Essa abordagem multidimensional proposta por Maçaira (2021) permite compreender os manuais como produtos que não apenas transmitem conhecimentos, mas também revelam disputas ideológicas e processos de conformação disciplinar. Ao analisar cada geração de manuais, o método evidencia como a Sociologia foi sendo institucionalizada e transformada ao longo do tempo, passando de um conteúdo enciclopédico e normativo para uma abordagem mais crítica e voltada para a formação cidadã e o estranhamento da realidade social.

3.4 Síntese: “Um emaranhado de intenções”

O livro didático, nas diferentes abordagens apresentadas, é compreendido como um artefato cultural complexo, composto por múltiplas dimensões pedagógicas, políticas, ideológicas, econômicas e culturais. Em cada perspectiva — seja histórica, sociológica, institucional ou cultural —, enfatiza-se que os livros didáticos não são apenas repositórios de conhecimento, mas refletem as intenções e disputas dos agentes envolvidos na sua produção e uso. Assim, o manual escolar se revela como um objeto de estudo que vai além do conteúdo textual, abrangendo as dinâmicas de poder que influenciam sua criação e o impacto que exerce na formação de subjetividades e na transmissão de valores sociais.

Esse emaranhado de intenções deve ser analisado em seus contextos específicos de produção, circulação e uso, pois são nesses processos que o livro didático ganha significado e exerce sua função mediadora. As abordagens discutidas mostram que o manual escolar não apenas responde a diretrizes pedagógicas, mas também carrega marcas das políticas públicas, interesses editoriais e projetos culturais de cada época. Portanto, compreender o livro didático implica reconhecer sua condição de mediador entre o conhecimento acadêmico e a prática educativa, sendo simultaneamente produto e produtor de processos culturais e sociais mais amplos.

4. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como tentativa de contribuição específica, esta dissertação utiliza o aporte teórico-metodológico do sociólogo alemão Norbert Elias, haja vista sua perspectiva histórico-processual ou figuracional apresentar conceitos bastante fecundos para o estudo dos sentidos transversais do ensino de Sociologia, mais especificamente relacionando questões do conhecimento sociológico à formação dos indivíduos e ao seu desenvolvimento em sociedade.

Esta abertura da pesquisa à perspectiva eliasiana, ainda que modesta, visa a problematização de uma realidade dinâmica e pouco afeita a conceitos reificadores (Elias, 2006). Com isso, entendemos que nem os livros didáticos, nem as relações educacionais, nem o conhecimento sociológico são entidades estáticas definidas de antemão. Assim, não tomamos esse conhecimento como uma disciplina já definida e constituída, mas como um saber em construção cuja dinâmica das suas interdependências aponta para direções e tendências. O porquê e o como ensinar ou aprender Sociologia tem variado em função de inúmeros fatores ao longo do tempo e continua em processo de constituição. A própria relação entre conhecimento científico - produzido no âmbito universitário - e aquele ressignificado, recontextualizado ou inserido em práticas pedagógicas na Educação Básica se mostra um desses fatores. Outro fator seria a própria configuração da sociologia como meio pelo qual eventos sociais ressoam significativamente em modos específicos de representação nos livros didáticos, pois os sentidos da Sociologia (aqueles que) estão em relação com as formas como a Sociologia produz sentido.

Em "Sobre a sociogênese da economia e da sociologia", Norbert Elias explora o surgimento dessas disciplinas como parte de uma transformação mais ampla na forma de abordar os problemas da sociedade. Para Elias, tanto a sociologia quanto a economia representaram tentativas de compreender a sociedade de maneira mais científica, distanciando-se das abordagens pré-científicas. Essa mudança não se limitou a alguns poucos pensadores, mas sim a uma alteração ampla na maneira de conceber os problemas sociais.

Elias argumenta que a economia, como um campo de conhecimento distinto com um objeto específico (o mercado e as atividades econômicas), é uma construção social relativamente recente. Ele demonstra que o termo "economia" originalmente se referia a práticas de gestão doméstica, evoluindo gradualmente para descrever a administração de recursos em geral e, finalmente, a uma área de estudo distinta. Essa transformação acompanha a ascensão de estratos sociais ligados ao comércio e à indústria, cujas práticas e visões de

mundo influenciaram a formação desse campo de conhecimento.

Elias também analisa a sociologia como uma disciplina que surgiu em um contexto de grandes transformações sociais, com o aumento do poder de estratos mais amplos da sociedade. Assim como a economia, a sociologia buscou estabelecer-se como uma ciência, procurando leis e regularidades nas interações sociais. Para Elias, os primeiros sociólogos, como Comte e Marx, tentaram romper com a filosofia clássica europeia, colocando o problema da transformação da sociedade no centro de seus programas de pesquisa. O autor ressalta que o desenvolvimento do pensamento sociológico se deu em meio a mudanças nas experiências das pessoas, que se viam em um mundo em transformação, com forças sociais aparentemente impessoais e auto-reguladas.

O autor demonstra que a gênese dos conceitos, como o de economia, pode ser valiosa para o diagnóstico sociológico das transformações sociais mais amplas. Elias demonstra que tanto a economia quanto a sociologia foram moldadas por processos sociais e históricos específicos. Ele aponta que ambas se desenvolveram a partir de uma fusão de correntes de pensamento distintas, como a filosofia e o conhecimento prático, e como as dificuldades em diferenciar os aspectos científicos das funções ideológicas em seus próprios trabalhos e nos de outros foram um desafio. Elias argumenta que essas disciplinas não são apenas sistemas de ideias, mas também expressões de mudanças nas relações de poder e na forma como as pessoas concebem a sociedade.

Elias argumenta que os primeiros sociólogos concebiam a sociedade como uma ordem *sui generis*, com leis e dinâmicas intrínsecas, buscando comprovar suas teorias sobre as regularidades sociais através de evidências empíricas. A sociologia, assim como a economia, surgiu num contexto marcado pelo aparecimento de partidos e movimentos populares, com o intuito de compreender o rumo dessas mudanças e orientar o futuro da sociedade. As primeiras teorias sociais, conforme Elias, frequentemente combinavam crenças sociais com hipóteses científicas, refletindo os ideais e valores da época, com os sociólogos atuando tanto como observadores distanciados quanto como participantes engajados nos conflitos sociais de seu tempo.

Elias ressalta que o surgimento da sociologia foi também uma tentativa de entender como as configurações sociais (redes de pessoas interconectadas) se desenvolvem e se transformam, e como elas influenciam o comportamento dos indivíduos. Ele argumenta que, inicialmente, a sociologia tinha dificuldade em conceituar a relação entre as propriedades das

configurações e as ações individuais.

Em resumo, a análise de Elias sobre a sociogênese da economia e da sociologia demonstra como essas disciplinas emergiram como tentativas de dar sentido ao mundo social, buscando entender seus mecanismos de funcionamento e suas transformações. Ele considera que o desenvolvimento da economia e da sociologia está intimamente ligado a mudanças mais amplas na sociedade, nas relações de poder, nas formas de pensar e de se relacionar com o mundo. O autor demonstra que as ciências sociais são produtos de suas próprias configurações, refletindo as tensões e as transformações de seu tempo.

Em sua obra O Processo Civilizador, Elias utilizou uma variedade de fontes para investigar as mudanças nos padrões de comportamento e na constituição psíquica das sociedades ocidentais. As fontes que ele empregou abrangem desde manuais de etiqueta e civilidade, passando por obras literárias, até documentos históricos, revelando a profundidade e abrangência de sua pesquisa. Além de analisar a dinâmica das relações sociais, a mudança de comportamentos e a formação dos costumes, ele também utilizou os textos como meio para analisar a história dos sentimentos e das mentalidades. Elias utilizou textos de natureza didática, como os diálogos de Mathurin Cordier e de Johannis Morisoti, como fontes para analisar as mudanças nos padrões de comportamento e a transmissão desses padrões para crianças e jovens. Ao examinar esses textos, ele buscou entender como os novos modos de conduta eram ensinados e internalizados pelas novas gerações, revelando os processos de socialização que contribuíram para a transformação dos costumes.

Elias demonstra como os textos didáticos, em sua tentativa de moldar o comportamento das novas gerações, também refletiam as tensões e contradições da sociedade da época. Ao comparar os diálogos de Cordier e Morisoti com outros textos, como os de Erasmo, ele constatou que havia uma continuidade nos esforços de regular o comportamento, mesmo com diferenças nos detalhes e nas ênfases. No entanto, Elias também observa que os livros de Morisot, mesmo destinados a crianças, apresentavam discussões mais explícitas sobre temas delicados, o que sugere que os padrões de recato estavam em constante mudança e que havia uma diferença entre o que se considerava apropriado para o público infantil e para os adultos.

Ao analisar esses textos didáticos, Elias não se limitou a descrever os padrões de comportamento ensinados, mas buscou compreender os processos sociais e psicológicos que moldavam esses padrões. Ele mostrou como os manuais de etiqueta, a literatura e os textos

educativos eram, na verdade, instrumentos de um processo mais amplo de autocontrole e refinamento dos costumes, que caracterizavam o processo civilizatório. A escolha desses textos, portanto, evidencia a preocupação de Elias em analisar as transformações sociais desde as práticas cotidianas até as formas de socialização.

Em resumo, Elias abordou os textos como testemunhos de um processo social mais amplo, demonstrando como eles refletiam e, ao mesmo tempo, contribuíam para a formação de novos padrões de comportamento, vergonha e repugnância. Ele usou esses materiais para entender como as mudanças nos costumes eram transmitidas e internalizadas pelas novas gerações, destacando o papel da educação e da socialização na dinâmica do processo civilizador.

As tensões identificadas no processo de institucionalização das Ciências Sociais e, especificamente, no ensino de Sociologia, não devem ser compreendidas como dicotomias fixas e estanques, mas como pólos impulsionadores da dinâmica social e do desenvolvimento do conhecimento. Elas não representam meras contradições a serem superadas, mas fazem parte de um movimento contínuo de transformação, no qual diferentes atores, concepções e contextos históricos interagem para redefinir os contornos da disciplina. No ensino de Sociologia, essas tensões se manifestam tanto na disputa por seu lugar no currículo quanto na forma como seus conteúdos são organizados e transmitidos, refletindo embates entre teoria e prática, pesquisa e docência, envolvimento e distanciamento, legitimação e marginalização. Nesse sentido, a compreensão do ensino de Sociologia não é redutível a um conjunto de marcos normativos ou regulamentações, pois envolvem também processos figuracionais nos quais os significados atribuídos à disciplina são constantemente negociados e ressignificados em diferentes espaços sociais.

4.1 O Livro Didático em perspectiva processual e figuracional

4.1.1 A Manualidade do manual e os conjuntos de obras.

A análise do livro didático como artefato cultural revela sua complexidade. Inspirando-se em Choppin (2002), propomos compreender a "manualidade" como um processo multifacetado, onde os livros apresentam elementos que dialogam entre si e se configuram como um tipo específico de texto. Sua definição não é estática, variando conforme as múltiplas intenções (pedagógicas, políticas, econômicas, ideológicas) e as

condições contextuais que moldam sua produção e circulação.

A manualidade, no entanto, não se limita a essas intenções explícitas. Para Harper (1980, apud Choppin, 2018), compreender o livro didático envolve a análise de um continuum de variáveis – desde a determinação de conteúdo e produção editorial até os usos e respostas sociais. Essa perspectiva conecta a análise dos manuais aos processos históricos não intencionais, conforme abordado por Elias (1994; 1993) em seus estudos sobre sociogênese e figurações. Assim, os livros didáticos refletem as relações de poder, as disputas ideológicas e as transformações sociais em andamento, atuando como espaços de experiências que projetam horizontes de expectativas. Dessa forma, a manualidade revela-se como uma dinâmica em constante movimento, intrinsecamente ligada aos processos sociais que a circundam.

Uma outra questão que se abre a partir da noção de manualidade diz respeito ao estabelecimento de conjuntos de livros didáticos, representados por acervos e coleções especializadas. A complexidade de temas e formas de abordagem presentes em livros de contextos disciplinares em transformação, como é o caso da sociologia no Brasil, torna o formato dos acervos algo processual em si. Estas são questões de um nível específico e considerável desta pesquisa que, estabelecendo critérios de relevância para a seleção de obras a serem analisadas, levantou questões sobre os modos pelos quais referências bibliográficas se formam por sua seleção, conservação e disponibilização ao acesso público.

Em diversos trabalhos, Choppin (2002; 2009) ressalta a complexidade do manual escolar e a polissemia que se enfrenta para poder defini-lo. A complexidade vem do fato de que ele assume funções múltiplas junto aos diversos destinatários cujas expectativas variam conforme as situações (Choppin, 2002). Por essa razão, as definições multiplicam-se de acordo com usos, formatos, suportes, contextos regionais e linguísticos: manuais escolares, livros escolares, livros para o ensino, cartilhas, apostilas, materiais paradidáticos, livros de texto, etc (Choppin, 2009). Segundo o autor, o manual é, realmente, um:

> [...] objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercebidas aos olhos dos contemporâneos [...] cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo [...] Nisso pode residir o principal contributo da análise histórica: porque ele se esforça em lançar um olhar distanciado, livre de contingências, sem polêmicas, o historiador pode distinguir e colocar em relação as diversas facetas desse objeto extremamente complexo que é o livro escolar. (Choppin, 2002, p. 13-14).

O autor também aborda questões relacionadas à definição e classificação de manuais,

seus conteúdos e disciplinas escolares (Choppin, 2018). Acionando Harper (1980), destaca a importância de estudar o *continuum* que abrange tanto livros escolares quanto várias categorias de livros não escolares. Ele observa uma evolução em algumas disciplinas, passando de publicações polivalentes (com diversas intencionalidades tais como divertir, aumentar o sentimento moral e educar de forma ampla) para uma clara distinção entre livros escolares e não escolares. Através da noção de "manualidade" (*textbookness*), Harper refere-se aos graus de diferenciação do livro escolar e em que momentos as disciplinas alcançaram esses patamares (Harper, 1980 *apud* Choppin, 2018).

Observar a manualidade implica uma investigação sobre a classificação dos livros para o ensino, o que deve ir além de uma busca por conceitos compartilhados pelos contemporâneos das publicações. A título de exemplo, Harper aponta as confusões entre conceitos morais, científicos e juristas da lei, todos presentes no começo do século XIX (Harper, 1980, p. 35). A título de exemplo, o caso da sociologia escolar brasileira analisada nesta pesquisa também compartilha tal característica, pois nota-se uma disputa acerca de conceitos como conflito, trabalho, família entre perspectivas teóricas distintas ao longo de sua existência, a depender de inclinações moralizantes, religiosas e ideológicas.

Harper (1980) pensa a manualidade em uma proposta de pesquisa que engloba a observação de variáveis como: 1) determinação de conteúdo; 2) produção; 3) conteúdos; 4) venda e distribuição; 5) usos; e 6) e respostas aos livros didáticos (Harper, 1980, p. 35–36). No nosso caso, a análise de livros para o ensino enquanto objetos em catálogo evidencia uma resposta específica, ocorrendo mediante uma avaliação lançada sobre o objeto. Também compreende um uso específico fora da sala de aula e do ciclo educacional.

No contexto de nossa pesquisa, a manualidade pode ser pensada a partir da comparação de variáveis dentro de um *continuum* de origens e destinações distintas. Esse *continuum* não precisa ser visto como a totalidade dos livros, mas como um conjunto de elementos encadeados pelos processos históricos e que existe em uma configuração específica centralizada no acervo. A catalogação e a consequente busca em bancos de dados especializados impõem restrições e possibilidades que permitem refletir a respeito de como lidar com esse problema de classificação do conhecimento num cenário de elementos heterogêneos.

A partir de contrastes nos limites do que define um livro voltado para o ensino, a manualidade indica arranjos de relações funcionais e contextuais entre o que se entende por

livro (diferenciação das funções de autor, de leitor e do texto), educação (formação e diferenciação de disciplinas e relação com arranjos institucionais) e os objetos específicos do conhecimento (emergência e fixação de temáticas, representações, agendas de investigação). Essa manualidade também se expressa de formas distintas a partir do uso inscrito aos materiais didáticos: no contexto de disputas políticas, de sua formulação, produção e circulação, seus usos em sala de aula e enquanto objeto de acervo, tendo como horizonte a possibilidade de categorização como patrimônio histórico-educativo (Ossenbach, 2010b). Recolher livros em acervos públicos e buscar atribuir a este processo um sentido específico não implica a redução a um processo técnico, mas amplia horizontes de usos para além da própria pesquisa acadêmica e busca dar soluções para problemas recentes de classificação desses materiais. É um posicionamento político, na medida em que aposta numa memória pública qualificada como base para planejamento de políticas e agendas de pesquisa e reflete sobre os condicionantes históricos que permitiram que tais classificações operassem.

Entender quais aspectos são observáveis e comparáveis nos livros de ensino não é uma tarefa simples. Metodologicamente, há a saída pela distinção entre sentidos internos e externos aos livros (Bourdieu, 2008). No entanto, seguindo o que apontam Cigales e Oliveira (2020) e alguns autores do campo da manualística escolar (Ossenbach, 2010b; Angulo, 2019; Mahamud Angulo e Engerroff, 2019a, 2019b), há uma necessidade de se compreender as relações entre ambas as dimensões.

> Em certa medida, o desafio maior de pensar em termos sociológicos o manual escolar encontra-se na busca pela superação de explicações unilaterais, que compreendem o manual como fruto apenas dos condicionantes sociais ou apenas da dimensão autoral. A superação dessa dicotomia, a partir da articulação entre o micro e o macro, parece-nos, que é de fato a contribuição mais substantiva que a análise sociológica pode trazer para esta seara (Cigales e Oliveira, 2020, p. 12).

Por outro lado, estes autores sugerem uma análise sociológica não mais fixada na dicotomia entre sentidos internos e externos aos livros, mas nas articulações em diferentes níveis, o que para nós refere-se à vinculação entre as perspectivas micro e macro (Alexander *et al.*, 1994)[3]. Pensamos que esta articulação pode ser compreendida pelo debate entre a relação de sentidos amplos de processos de salvaguarda dos livros para o ensino e sentidos característicos de obras de fato catalogadas. A partir de um nível amplo, observamos disputas

[3]Alexander, Jeffrey C., Bernhard Giesen, Richard Münch y Neil Smelser (comps.), 1994, El vínculo macro-micro, Universidad de Guadalajara.

sobre efeitos políticos de determinadas formas de organização do conhecimento em livros para o ensino. Em um nível mais restrito, observamos quais processos de diferenciação internos aos conjuntos de livros se relacionam com a formatação de conhecimentos em disciplinas escolares, como no caso da disputa sobre determinados assuntos, acionando a ideia de "manualidade" (Harper, 1980) para perceber como características variáveis do livro se relacionam com a especialização do conhecimento entre disciplinas escolares.

Levando em conta a prática catalográfica, há que se destacar classificações adotadas por acervos, cujas características evidenciam articulações entre agentes e definem agendas de pesquisa e intervenção em contextos educacionais. Esse prisma, onde o sentido do livro é refratado para a catalogação, revela processos de mediação da memória e de estabelecimento de um fundo social de conhecimento como uma base de experiências mediadas pela leitura (Elias, 1994). Expondo essas articulações, evidenciamos que a composição do sentido da manualidade depende de seu contexto de uso, e a catalogação surge como um uso entre vários outros usos possíveis, apesar de pouco evidenciado em pesquisas até aqui. Ao longo do tempo, estes sentidos se fizeram existentes em termos de mudanças e permanências, como um encadeamento que se transforma (Harper, 1980).

Nos pautamos em uma visão ampliada sobre manuais, entendendo-os com "livros para o ensino", resultantes de um trabalho intencional visando o aprendizado mediado pela manualidade, que se expressa em graus de diferenciação de temáticas a partir da comparação sistemática de variáveis (Choppin, 2009). Nos referimos a um livro configurado para ser usado pelos professores e/ou pelos estudantes, em contexto escolar (ensino secundário, escolas normais, educação de jovens e adultos, formação técnica e profissional) ou que pode transitar, por conta de formulação e/ou uso, no ensino superior (faculdades, universidades), acervos e institutos de pesquisa, para citar alguns exemplos.

Considerando o impacto da escrita e da leitura na estrutura do conhecimento (Olson, 1998), assim como o papel que os meios impressos possuem na configuração de comportamentos e subjetividades , ser “manual” de uma conduta de leitura é algo intrínseco ao livro. Entretanto, podemos pensar neste como um processo inacabado, sempre em vias de realização, pois, em uma perspectiva histórica, os modos de leitura se diversificam. Tais vias de formatação de obras didáticas em sociologia podem corresponder aos diversos sentidos que seu ensino desempenhou ao longo de sua história no Brasil, mas também podem revelar processos intrínsecos ao estabelecimento de disciplinas escolares. Cigales o Oliveira (2020)

descrevem o manual como:

> a) um conjunto de conteúdos respectivos de um campo de conhecimento; b) organizado por determinados agentes, portadores de determinadas visões e representações sobre o mundo social e seus sujeitos; c) materializado em papel, por meio de tecnologias de impressão; d) destinado ao ensino de uma disciplina/matéria (Cigales e Oliveira, 2020, p. 3).

Bodart e Pires (2021) identificaram, por sua vez, ao menos cinco abordagens presentes em pesquisas sobre manuais para o ensino de sociologia, sendo elas:

> 1) a que o entende como um currículo editado, sendo resultado de um esforço de tradução e operacionalização do currículo oficial por parte de autores e editores; 2) a que contempla o manual escolar como reflexo da sociedade de seu tempo, dos valores, dos estereótipos, das atitudes e das ideologias dominantes na sociedade que o produz e o consome; 3) a que vê o livro escolar de uma perspectiva instrumental como um manual da prática docente, que traz métodos e procedimentos para as atividades escolares de ensino-aprendizagem; 4) a que o compreende como uma forma indireta de alcançar o perfil do sujeito para o qual foi destinado e também o tipo de indivíduo que se busca formar através dos processos educacionais; e, por fim, 5) a que se volta ao manual escolar pelo seu caráter documental, buscando alcançar e apreender suas marcas históricas (Bodart e Pires, 2021, p. 115).

Consideramos que nossa pesquisa dialoga com a quarta e quinta abordagem listadas por Bodart e Pires (2021), pois observamos os efeitos dos livros escolares sobre a formação das atitudes pessoais ao longo do tempo, o que será objeto de reflexão mais adiante. Além disso, constatamos que, para termos acesso a esse fundo social de conhecimento, precisamos considerar a intenção de estabelecer o livro como um documento histórico e como objeto de patrimônio e memória compartilhada. Essa reflexão implica na apresentação de um objeto de pesquisa em termos de suas potencialidades de sentido (perspectiva figuracional adotada) e na análise das condições que possibilitam sua existência no tempo da pesquisa, estabelecendo um enquadramento simultâneo da escrita analítica e dos sentidos de um uso específico.

Analisamos livros de ensino como itens em acervos e os definimos como patrimônio histórico educativo da formação e do estabelecimento de uma disciplina escolar. Esta visão, costurada a partir da comparação entre propostas de estudos em países distintos, propõe a patrimonialização como processo social e como regime de valor possível necessário para que possamos compreender de forma mais abrangente o escopo das transformações empreendidas pelos usos dos livros para o ensino.

O estudo de manuais escolares como fonte de pesquisas sobre o ensino e a História do Ensino de Sociologia no Brasil possibilita ampliar a compreensão dos processos de institucionalização da disciplina e os papeis desempenhados por ela ao ser transposta

didaticamente para a sala de aula (Chevallard, 1985) e recontextualizada (Bernstein, 1998) para a cultura escolar da Educação Básica.

Na pesquisa em história do ensino de sociologia duas perspectivas tem predominado: a visão institucionalista e a visão legalista. A primeira parte da análise de fontes oficiais documentais, como em estudos sobre os processos de institucionalização em torno da obrigatoriedade do seu ensino em diversos níveis e modalidades educacionais, revelando uma ênfase significativa na utilização da história como argumento para a preservação da sociologia como disciplina (Moraes, 2003). Entendemos que essa abordagem seja motivada pela preocupação com a manutenção das carreiras docentes, tanto quanto pela apreensão quanto a um possível enfraquecimento do discurso científico na sociedade em geral e do conhecimento sociológico no ambiente escolar, pensados em termos de acesso a elementos da cidadania desde o início da redemocratização brasileira. Na dimensão da institucionalização, que é um posicionamento majoritário quando se busca informações sobre a história da disciplina, pesquisas analisam os sentidos associados às diferentes correntes de pensamento sociológico e em determinados períodos, por muitas vezes consideradas contraditórias entre si, compreendendo disputas entre grupos que legitimem o interesse pela sociologia e em relação às bases estabelecidas sobre a cientificidade do próprio conhecimento.

Propomos uma terceira via para a pesquisa. Nessa dimensão, a da patrimonialização, uma análise visa compreender o desenvolvimento de modos de pensar a sociedade e as condições de possibilidade desse conhecimento a partir de sentidos perenes e orientadores da memória, que também servem para pensar em uma trajetória histórica processual que o ensino teve no Brasil. Pensar no conhecimento inscrito no livro escolar como patrimônio não significa dizer que se trata de um processo livre de disputas, pois a memória também é este espaço conflitante. Entretanto, frisamos que a patrimonialização, diferente da institucionalização da disciplina, não precisa recair em um mesmo conjunto de disputas que seria característica da ciência traduzida em matriz curricular. Este trabalho se insere de forma mais explícita nesta linha de questões, por meio do diálogo entre a sociologia figuracional (Elias, 1994a) e o conceito de patrimônio histórico-educativo, tal como abordado pelos autores da Manualística Escolar (Ossenbach, 2010).

Em resumo, a ¨manualidade" do livro para o ensino, visto a partir de em catálogos públicos no Brasil, compõe-se de sentidos em escalas distintas. Uma primeira a ser compreendida é a da disponibilização dos livros em acervos, um processo com uma gênese

própria e imbricado em sentidos tanto de uma esfera política de matriz internacionalista quanto globalista. Uma segunda escala pode observar a expressão das subcoleções, separações por temas, número de exemplares de cada área, formatos dos livros editados, o que diz mais respeito às divisões de conhecimento entre disciplinas escolares no tempo.

4.1.1.1 Sociogênese e Psicogênese na análise dos livros didáticos

A teoria figuracional de Elias se relaciona com o estudo ao compreender os processos sociais como configurações em constante transformação. As configurações sociais que envolvem o ensino de Sociologia nos livros didáticos são compostas por interações complexas entre diversos agentes e instituições. Os diversos aspectos pelos quais o tempo é expresso nos estudos sobre o ensino de sociologia nos levam a considerar a teoria figuracional como uma saída interessante para a análise das influências de obras específicas para a trajetória do ensino de sociologia, que estão, ao mesmo tempo, inseridas em momentos de virada e estabelecimento de novas expectativas sobre a disciplina. Soma-se a essa processualidade dos sentidos o enfoque na formação das personalidades na teoria eliasiana, que é especialmente útil para compreender a formação de valências emocionais necessárias para viver em sociedade e, de forma mais específica, pensar na sociedade em termos sociológicos.

Os textos analisados por Elias em O Processo Civilizador mostram como uma mudança lenta e gradual, caracterizada pela interiorização das coerções e pelo aumento do autocontrole, tem um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento científico. À medida que as pessoas aprendem a controlar suas emoções e impulsos, tornam-se mais capazes de observar os fenômenos sociais de forma distanciada e objetiva. Esse distanciamento é essencial para a produção do pensamento científico. O controle das emoções e o distanciamento na observação, fatores essenciais do processo civilizatório, aumentam as possibilidades de produção do pensamento científico.

Seguindo a linha de raciocínio de Elias, as ciências sociais não são sistemas de ideias pairando sobre o mundo sensível. Elas estão atreladas a relações de poder e são definidas por meio das formas como as sociedades se compreendem. As teorias sociológicas iniciais, em particular, misturavam crenças sociais com hipóteses científicas, refletindo os ideais e valores da época, o que aponta para uma complexidade inerente à construção do conhecimento sociológico.

Os manuais refletem as interdependências históricas e sociais que influenciam quais

temas são incluídos, quais enfoques são privilegiados e quais perspectivas são omitidas. Assim, ao examinar a estrutura, os temas e a linguagem dos livros didáticos, é possível detectar como o conhecimento se articula com as demandas sociais e políticas do contexto em que são produzidos. Os sentidos do conhecimento sociológico nos livros didáticos refletem as configurações sociais e históricas em que são produzidos. Portanto, ao analisar os livros didáticos de Sociologia, deve-se situá-los no contexto em que foram produzidos, reconhecendo que eles manifestam perspectivas específicas sobre a sociedade e o desenvolvimento humano.

Como referencial teórico adotado para explorar as interdependências sociais presentes nos livros didáticos, a Sociologia Figuracional destaca a importância das figurações sociais no processo de construção e transmissão do conhecimento. Figurações são redes complexas de interações entre indivíduos, instituições e grupos que moldam o conteúdo e a forma do conhecimento sociológico nos manuais escolares.

Os manuais escolares são resultados de processos sociais que envolvem múltiplos agentes e instituições, refletindo as relações de poder e as transformações históricas do campo educacional. A abordagem elisiana permite compreender como os conteúdos sociológicos são selecionados e apresentados nos livros didáticos e analisar como os sentidos do conhecimento sociológico se constroem por meio de valências emocionais e de símbolos entre os diferentes agentes envolvidos, como professores, autores, editores e órgãos reguladores.

Os livros selecionados para análise versam sobre anseios diante de alterações nas configurações do conhecimento sociológico para a educação básica. As interrupções na obrigatoriedade desta disciplina, associada com uma sociologia brasileira que se estabeleceu um tanto tardiamente como disciplina universitária, fez com que o seu ensino não se concretizasse entre as experiências educacionais em torno de disciplinas tidas a princípio como mais tradicionais. Com isso, nos deparamos com o desafio apontado por Harper (1980): um contexto onde livros se agrupam em assuntos, formatos e usos que desafiam continuamente o escopo da classificação do livro didático como composto por uma forma de texto associado a um modelo de disciplina. Sobre esse arranjo relativamente disperso no tempo incide nossa análise que pretende apontar, na comparação entre livros com alto grau de heterogeneidade, o que se mantém e o que se altera enquanto tendências não estruturadas do conhecimento (Elias, 1994, 1994a).

4.2 Do “emaranhado de intenções” às teias de interdependência

Como passo seguinte, é preciso que a análise ao nível dos sentidos expressivos seja traduzida em um dispositivo metodológico. Ou seja, é preciso relacionar sentidos expressivos a objetos empíricos de características variáveis. Em linhas gerais, a metodologia envolve uma análise discursiva, por meio da qual é possível examinar aspectos que costuram o livro como instrumento textual onde uma intencionalidade é expressa pelo uso da linguagem (Greimas, 1976). Leva-se em conta as mudanças entendidas a partir de transformações da personalidade, onde opera a psicogênese do sujeito (Elias, 1995). Associa-se esses sentidos ao que se discute em termo das diversas funções do livro didático (Chartier, 2005; Choppin 2004), sentidos estes observáveis enquanto características de elementos textuais (Benito, 2012).

Como não estamos preocupados com a variação dos sentidos conceituais, nossa análise permite observar tendências de transformação ou de manutenção de aspectos transversais a filiações teóricas. São pontos que dizem respeito mais sobre como a sociologia lida com os aspectos da organização de conhecimento em manuais escolares do que necessariamente quais são os sentidos específicos de termos como trabalho e família, por exemplo. O contexto de transmissão do conhecimento tem sido menos estudado do que o uso das teorias sociológicas ou aspectos ideológicos do conhecimento, sendo os elementos mais pedagógicos pouco acionados como fonte de sentido pela própria sociologia, apesar de uma multiplicidade de sentidos pedagógicos já debatidos por Cigales (2020).

Ao compararmos as obras selecionadas, esperamos compreender sentidos atuantes ao longo das transformações do conhecimento sociológico, onde a sociologia escolar é vista em relação a uma formação ampla do sujeito, atuando antes, ou em um outro nível de sentidos que ideias sociológicas em específico, estabelecendo um diálogo, um contrato de comunicação em torno do conhecimento textualizado. Em outras palavras, buscamos entender não o que é dito e nem por quem é dito, mas como algo é dito (Mateos 1982). Levantamos questões sobre o que estaria mais ancorado na processualidade da leitura enquanto experiência textual do que necessariamente em uma finalidade do conhecimento em si.

Primordialmente, consideramos a quantidade viável de livros a serem analisados dentro dos limites de uma pesquisa qualitativa de mestrado, decidindo por quatro obras. Olhamos para livros que datam desde o período inicial das experiências de ensino de sociologia na educação básica, durante a década de 1930, até os livros do PNLD 2016-2018.

Em um contexto de pouco alcance comparativo dos conjuntos de livros de sociologia em pesquisas publicadas, propomos um avanço cauteloso, evidenciando em que níveis certas comparações são possíveis. Adotamos uma visão do livro didático integrada a aspectos textuais e referentes a personalidades que são construídas no ambiente escolar, na formação de uma visão de mundo em torno da e a partir da experiência textual.

Partimos de um universo de livros de sociologia dentre os mais mencionados nos trabalhos debatidos de estado da arte no capítulo dois, e que também estivessem listados no catálogo de duas bases de dados especializadas na indexação de manuais escolares: o LIVRES (Brasil) e o MANES (Espanha). Para efeito de empréstimo ou aquisição, recorremos a acervos particulares de colegas e professores, aos sebos da cidade no Distrito Federal, ao acervo da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE) e à plataforma digital de busca Google. Escolhemos obras cujos autores fossem sociólogos ou cientistas sociais de formação e que, de forma significativa, tivessem relação com a formação de professores.

São obras que, distribuídas temporalmente, estiveram sujeitas a diferentes fases de desenvolvimento da trajetória do ensino de Sociologia (marginalização-declínio a partir da década de 1940, retomada-ascensão a partir da década de 1980 e consolidação-estabilização a partir dos anos 2000), diferentes tipos de institucionalização, e que apontam para diferentes propostas de organização de conhecimento, em outras palavras, para diferentes manualidades (Choppin, 1997; Harper, 1980) do conhecimento sociológico. Levamos em consideração obras que tenham sido submetidas a uma quantidade considerável de edições e reimpressões, principalmente no período pré-PNLD.

Programa de Sociologia (Fontoura, 1944) e Sociologia (Meksenas, 1994) representam movimentações realizadas pelo conhecimento sociológico ao longo do século XX no Brasil. Ambos escreveram livros para uso na educação básica, no ensino normal e no ensino superior. Ambos representam uma fase onde a escrita era basicamente autoral e cujos textos contavam com poucos recursos visuais. Publicadas nas duas primeiras décadas do século XXI, *Sociologia em Movimento* e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* são livros escritos a muitas mãos, organizados segundo os parâmetros do PNLD. Escolhemos então duas obras "clássicas", no sentido de terem sido reeditadas e reutilizadas diversas vezes, e duas obras contemporâneas, no sentido de corresponderem ao que as normas governamentais definem expressamente como obras com características didáticas.

Os debates levantados nas seções anteriores, assim, encontram sua aplicação nos

materiais empíricos a partir da articulação de diferentes níveis. A articulação entre teoria, revisão bibliográfica e análise empírica permite compreender as interdependências e os processos que configuram os manuais escolares. A análise teórica oferece o arcabouço conceitual, enquanto a revisão bibliográfica e a análise empírica fornecem os elementos contextuais e específicos que sustentam a investigação. Essas referências fundamentam a análise dos manuais escolares como instrumentos de formação do pensamento sociológico. Ao serem articuladas com a metodologia configuracional, possibilitam a investigação das interações sociais e históricas que influenciam a produção e transmissão do conhecimento.O livro didático pode ser compreendido como um artefato cultural multifacetado, composto por um emaranhado de intenções e estruturado através de uma multiplicidade de processos sociais.

Autores como Choppin (2009) e Chervel (1990) destacam a "manualidade" do livro – ou seja, seu grau de diferenciação enquanto material destinado ao ensino – e como essa característica é moldada pelas forças sociais e culturais que permeiam seu conteúdo e forma de apresentação. No entanto, limitar a análise dos livros didáticos apenas às intenções explícitas dos agentes envolvidos em sua produção e uso, como autores, editores e órgãos reguladores, é desconsiderar os processos não intencionais e não planejados que também os configuram.

Elias (2006) nos lembra que as configurações sociais, incluindo os processos de sociogênese (formação social) e psicogênese (formação individual), são compostas por ações intencionais, mas também por efeitos não planejados que emergem das interações entre indivíduos e grupos. Assim, os livros didáticos não são apenas produtos das intenções conscientes de seus criadores. Eles se formam dentro de figurações sociais – redes complexas de interdependência entre diversos agentes – que exercem influências múltiplas e, muitas vezes, imprevisíveis. Essas figurações, ao longo do tempo, não apenas moldam os processos educacionais, mas também são moldadas por eles. Dessa forma, o livro didático se revela como resultado de forças históricas e sociais que operam para além das intenções conscientes.

O livro didático, além de ser estruturado por intenções e figurações, é também um produto dos espaços de experiências e dos horizontes de expectativas em que se insere. A partir das ideias de Koselleck (2006) e Nicodemo (2014), exploramos os planos de historicidade e a imaginação figural, indicando que os livros didáticos não são apenas reflexos das condições do presente. Eles se conectam com o passado e projetam possibilidades para o

futuro. É desta forma que, ao longo da apresentação dos temas específicos da sociologia, "ferramentas" com as quais os estudantes podem analisar fenômenos sociais de forma técnica, a sociologia também constroi um percurso temporal-textual em grande medida imaginado no qual as experiências individuais (psicogênese) estabelece paralelos com transformações sociais contemporâneas às obras e em relação à trajetória da própria sociologia. Aproximar ou afastar essas experiências, como será debatido adiante, cria relações entre tempo das experiências pessoais e o tempo social (sociogênese).

Ao analisarmos os livros didáticos sob essa ótica, percebemos que eles são muito mais do que simples repositórios de conteúdo elaborados intencionalmente. Eles se configuram como produtos de processos complexos, que incluem as interações sociais, os espaços de experiências acumuladas e os horizontes de expectativas projetados. Essa perspectiva nos permite articular os conceitos de sociogênese, psicogênese, figuração e os quatro tipos de institucionalização ao plano mais amplo dos sentidos do ensino de Sociologia.

Dessa forma, os livros didáticos se configuram como espaços de tensão e disputa, onde as experiências do passado e as expectativas de futuro se entrelaçam, moldando os sentidos e as direções da disciplina. Ao investigar os sentidos construídos em torno dos livros didáticos, ganhamos uma visão das influências históricas que impactam os meios textuais como intermediários do conhecimento (Elias, 1994). Isso é particularmente relevante, pois esses textos, muitas vezes, tornam-se o único material de leitura com o qual muitos indivíduos têm contato ao longo da vida, moldando grupos e experiências (Escolano, 2017).

Por fim, ao observarmos como os livros escolares despertaram o interesse pelas suas possíveis influências nos comportamentos e mentalidades, buscamos também evidenciar as relações que eles estabelecem fora do ambiente escolar, configurando modos de circulação de ideias e constituindo uma memória educacional na forma de acervos. Dessa maneira, situamos o livro didático em um enquadramento que abrange interesses históricos e políticos, articulados em agendas tanto nacionais quanto globais.

4.2.1 Fontes

Foram escolhidos dois livros "clássicos", com várias edições ao longo do século XX, e duas obras contemporâneas, vinculadas ao PNLD. As obras selecionadas são:

- *Programa de Sociologia*, de Amaral Fontoura (4ª edição, 1944);
- *Sociologia*, de Paulo Meksenas (2ª edição, 1994);
- *Sociologia em Movimento*, de Silva et al. (2ª edição, 2016, Manual do Professor);
- *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Bomeny et al. (3ª edição, 2016, Manual do Professor).

Em termos processuais, esses livros representam diferentes fases da trajetória da Sociologia na educação básica: sua exclusão/marginalização, sua reinserção e os desafios contemporâneos para sua permanência. A escolha dos períodos diversos permite colocar questões relacionadas às fases de entrada e saída da Sociologia em diferentes períodos da história da educação no Brasil, entre os anos 1940 e os anos 2010.

A coleta de dados envolveu uma consulta *online* em catálogos especializados, como o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros - LIVRES (Brasil) e o Centro de Investigación MANES (Espanha), além de pesquisa na Biblioteca Central (BCE), da Universidade de Brasília, compras na Estante Virtual e no sebo Cope Espaço Cultural Livraria e Café, e empréstimos do acervo particular do meu orientador Prof. Dr. Marcelo Cigales.

A escolha dos manuais foi guiada por três critérios principais:

1. Relevância histórica: foram selecionados livros marcados diferentes momentos da trajetória da Sociologia no ensino básico (declínio, ascensão e equilíbrio instável).
2. Inserção educacional: as obras escolhidas possuem mais de uma edição, o que demonstra certa demanda desses materiais para o ensino da disciplina. (alcance da obra)
3. Formação docente: foram priorizadas obras cujos autores fossem sociólogos ou cientistas sociais, alinhados à formação de professores

A escolha de quatro livros reflete também uma delimitação consciente do escopo da pesquisa, necessária para garantir a viabilidade do estudo. A profundidade analítica e a comparação cuidadosa exigem um recorte manejável que permita explorar as dinâmicas processuais ao longo do tempo. Não se trata apenas de uma amostra histórica, mas de um recorte analítico e metodológico estratégico, que permite explorar a interdependência entre Tempo, Poder e Conhecimento. O objetivo não é esgotar as possibilidades de análise dos livros didáticos, mas fornecer insights significativos sobre a evolução do ensino de Sociologia e contribuir para o campo da manualística escolar.

4.2.2 Plano de análise

A aproximação aos livros foi feita por meio de uma leitura atenta. Tomando como unidade básica de análise os capítulos ou seções, optou-se por uma descrição, trecho a trecho, das impressões geradas por cada um destes blocos argumentativos. Dessa forma, observou-se o que é mais repetido e o que se destaca a partir do peso dado pelo próprio texto, que pode ser mais enfático com certos tipos de exemplo ou no tratamento de determinados assuntos, por exemplo. Também se destacam o peso que fotos e ilustrações tomam nas páginas como um todo que, assim como exercícios de imaginação, demonstram modos mais diretos de conduzir a percepção de quem lê.

A comparação foi feita a partir do texto de conteúdo didático em si: unidades e capítulos. Assim, evitou-se ter que abordar recursos como apresentações, índices, comentários, agradecimentos, que não estão presentes em todas as obras. A forma pela qual o conteúdo é dividido demonstra ser um aspecto comum a uma "manualidade" em sentido amplo Harper (1980) e Choppin (2018) e é a partir desta que a comparação é tecida. Cada capítulo, desta forma, figura como um passo em uma trajetória de explicação do que é a sociologia, mas também da trajetória de construção de percepções de si e do mundo. A partir de uma matriz de sentidos orientadores, cada passo é visto como uma ênfase em determinadas orientações da personalidade e os pesos distintos que recebem em cada obra podem ser vistos transversalmente.

A análise dos manuais será feita a partir de uma perspectiva comparativa e textual, levando em consideração as mudanças nas concepções de crise/problema social, de posicionamento/dimensionamento dos sujeitos e das instituições e de formação sociológica. Cada período será analisado em relação às suas especificidades históricas, políticas e pedagógicas, com o objetivo de entender como os sentidos da Sociologia foram transformados ao longo do tempo.

Partimos do pressuposto que a necessidade constante de legitimação afeta a posição curricular da Sociologia e pode limitar seus efeitos formativos. Nessas condições, os livros didáticos assumem uma dupla função: são simultaneamente ferramentas pedagógicas e documentos históricos, pois operam na mediação entre o contexto sociocultural e a cultura escolar, e revelam como as disputas político-ideológicas moldaram o conteúdo da disciplina ao longo das décadas. Ou seja, a análise dos manuais permite não apenas identificar as variações nos conteúdos programáticos, mas também compreender como, a partir deles,

diferentes concepções de conhecimento e sociedade foram projetadas para os estudantes ao longo do tempo.

A escolha dos quatro livros didáticos que abrangem diferentes momentos históricos — das décadas de 1940 a 2010 — alinha-se ao interesse em investigar os aspectos processuais e relacionais do Tempo, do Poder e do Conhecimento no ensino de Sociologia (Elias, 2006). que guiarão nossa análise e permitirão compreender a trajetória do conhecimento sociológico no Brasil como algo mais que tentativas de institucionalização marcadas por intermitências.

Em termos metodológicos, os livros didáticos são abordados como formas de organização do conhecimento em diálogo com autores como Harper (1980) e Choppin (1997), que discutem a "manualidade" — o modo como o conhecimento é sistematizado e transmitido nos manuais escolares. Assim, a análise considera não apenas o conteúdo, mas também a estrutura didática e as estratégias discursivas presentes nos manuais, articulando a dimensão pedagógica com processos históricos e sociais que configuram a produção e uso desses materiais.

Adota-se uma leitura manualística para captar os sentidos e figuras expressos nos textos. Essa leitura permite identificar como atitudes, intenções e comportamentos são representados, assim como as emoções e sensibilidades evocadas nos manuais. Além disso, de acordo com Leão (2007), a leitura não se restringe ao uso escolar imediato, mas está conectada a processos sociais e educacionais mais amplos que, produzindo afetos e efeitos, influenciam tanto o indivíduo quanto a sociedade. Essa abordagem possibilita entender as narrativas presentes nos livros, inspirando-nos em Greimas (1976) e Mateos (1982). A intenção é observar como algo é dito, mais do que o conteúdo em si, focando nas operações textuais que orientam o leitor.

A metodologia envolve comparação entre arranjos heterogêneos de elementos textuais e pedagógicos, observando como diferentes propostas didáticas expressam representações de "uma ordem de tipo particular", cujas "peculiaridades estruturais" incidem na organização do conhecimento (Elias, 2006, p.26). Essa escolha não se baseia na representatividade quantitativa, mas na capacidade de cada obra iluminar aspectos distintos e complementares do processo educacional. Comparar diferentes momentos históricos permite identificar não apenas o que mudou, mas também o que permaneceu nas práticas pedagógicas e nos sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia. Para garantir uma comparação coerente, optamos por obras que circularam amplamente e tiveram edições sucessivas, a fim de identificar padrões

nos sentidos expressos ao longo do tempo.

A análise considera três aspectos principais dos livros didáticos:

i) A representação de crises e problemas sociais;

ii) O posicionamento dos sujeitos e de instituições para o dimensionamento das experiências no tempo e no espaço social;

iii) As aspirações formativas que refletem um modelo de sujeito e de sociedade desejados.

a) Matriz de análise dos manuais escolares

Transposta para uma matriz teórico-analítica da sociologia figuracional, a comparação entre as obras associa eixos analíticos do texto a processos sociais mais amplos e constituem um instrumento comparativo de longo alcance.

Quadro 1: Eixos de análise dos livros didáticos e sua elaboração a partir de pressupostos e conceitos elisianos.

Eixos	Psicogênese	Sociogênese	Interdependência
Crise/ reconhecimento da existência de um problema	Relações entre problemas socialmente existentes e soluções construídas pelo conhecimento	Políticas de enfrentamento a problemas sociais, tendências conservadoras ou progressistas, reformistas ou críticas.	Relação entre conflitos nas dimensões externa e interna aos indivíduos.
O posicionamento dos sujeitos e de instituições para o dimensionamento das experiências no tempo e no espaço social	Quais escalas são acionadas para delimitar a sociedade, o sujeito, outros, as instituições e as regras de socialização.	Estado, sociedade civil, dimensão e localização de instituições como família e escola.	Relação entre conteúdo organizado em temas com escalas diversas e a ideia de horizonte de relações na perspectiva individual.
Formação sociológica	Domínio de um conhecimento sociológico. Compreensão da trajetória associada à sociologia, como a relação com a modernidade.	Papel da sociologia no ensino e na cidadania no Brasil. A cidadania e a capacidade de organização de novas demandas sociais em um mundo em transformação são temáticas centrais.	Assimetrias entre o conhecimento do professor e do aluno, funções cívicas e civilizadoras da utilização do conhecimento sociológico.

Fonte: Elaboração própria (2024)

O eixo analítico da crise envolve a problematização e o reconhecimento de um problema ou tensão, essenciais para identificar conflitos e desafios sociais. Sua psicogênese investiga as relações entre problemas sociais e soluções construídas pelo conhecimento,

buscando entender como as pessoas percebem e respondem a esses problemas. A sociogênese se concentra nas políticas de enfrentamento a problemas sociais, avaliando se são conservadoras ou críticas. Olhando para interdependência estabelecida ali, aponta-se a relação entre conflitos externos e internos aos indivíduos, explorando como esses conflitos interagem com as experiências pessoais em contextos de crise e mudança social.

O posicionamento dos sujeitos e das instituições para o dimensionamento das experiências no tempo e no espaço investiga como os indivíduos são situados em relação à sua identidade e ao contexto social. A psicogênese nele inserida busca identificar as escalas usadas para delimitar a sociedade, o sujeito, as instituições e as regras de socialização a partir de uma visão dos lugares ocupados e a serem ocupados na ordem social. A sociogênese foca nas interações entre o Estado e a sociedade civil, considerando a localização de instituições como a família e a escola, que influenciam o comportamento e a percepção dos indivíduos. De forma interdependente, vemos relação entre conteúdos organizados em temas e a ideia de horizonte de relações na perspectiva individual, revelando a conexão entre diferentes dimensões do conhecimento e da experiência.

O eixo da formação sociológica destaca a importância do domínio do conhecimento sociológico e sua trajetória. A psicogênese focada na formação fala na necessidade desse conhecimento para que os indivíduos compreendam a sociedade e reflitam sobre suas experiências. Sociogeneticamente, a formação examina o papel da sociologia no ensino e na cidadania no Brasil, apresentando a educação sociológica como meio de promover a cidadania e a organização de novas demandas sociais. Juntos, ambos os processos abordam as assimetrias entre o conhecimento do professor e do aluno, ressaltando as funções cívicas e civilizadoras do conhecimento sociológico e sua influência na formação de cidadãos informados e participativos.

b) Tratamento dos dados

As obras foram digitalizadas para melhor manipulação do texto, permitindo, entre outros processos, a contagem de palavras de forma automatizada. Os textos digitalizados foram reconhecidos pelo software Tesseract. A contagem de palavras utilizou o software pdftotext.

A leitura foi acompanhada de uma anotação sistemática dos principais temas levantados em cada um dos capítulos acompanhada de uma classificação temática dentro das

três dimensões analíticas anteriormente mencionadas. Assim, cada um dos comentários feitos aos trechos do livro era acompanhado da questão: "sobre qual aspecto psico e sociogenético este tipo de ideia se insere?". Esta forma de registro gerou um conjunto de fichamentos elaborados especificamente para esse tipo de análise, seguindo a prática de classificação descritiva e reclassificação analítica dos capítulos.

5. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo explora as mudanças nos manuais didáticos de sociologia no Brasil, comparando quatro obras publicadas entre 1944 e 2016: *Programa de Sociologia*, de Amaral Fontoura (4ª edição, 1944); *Sociologia*, de Paulo Meksenas (2ª edição, 1994); *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Bomeny et al. (3ª edição, 2016, Manual do Professor) e *Sociologia em Movimento*, de Silva et al. (2ª edição, 2016, Manual do Professor). Utilizando uma matriz teórico-analítica baseada na sociologia figuracional de Norbert Elias, a análise busca identificar como cada manual aborda temas centrais da sociologia e, ao mesmo tempo, reflete as transformações sociais e educacionais ocorridas no Brasil ao longo das últimas décadas. Essa perspectiva permite verificar como a disciplina é apresentada aos estudantes e quais horizontes de compreensão e de crítica são promovidos por cada obra.

Conforme o quadro 1, apresentado no primeiro capítulo, a análise baseia-se em eixos que dialogam com os conceitos elisianos de psicogênese, sociogênese e interdependência, além de outros aspectos fundamentais para a formação sociológica. Cada eixo temático examina a maneira como os livros abordam questões como o reconhecimento de crises e problemas sociais, as relações de interdependência social, a posição das instituições e a formação dos sujeitos. Ao compará-los, torna-se possível compreender como esses livros integram temas históricos e sociais na construção do conhecimento sociológico, ao mesmo tempo em que buscam responder a demandas pedagógicas e sociais específicas de seus contextos de publicação.

A partir dessa matriz teórico-analítica, será possível identificar não apenas as similaridades e diferenças entre os manuais, mas também os avanços e as limitações de cada obra no que tange ao desenvolvimento do pensamento sociológico e à formação de um sujeito sociologicamente crítico e reflexivo. Essa análise comparativa permite uma visão abrangente da contribuição da sociologia escolar para a formação dos estudantes brasileiros em diferentes momentos históricos.

Em termos de procedimentos, adotamos uma distinção analítica de Genette (2023) entre elementos textuais (assuntos subdivididos e organizados de forma progressiva) e elementos paratextuais (textos sobre a obra que vêm antes e depois do conteúdo propriamente dito[4]). Há, para esse autor, duas modalidades de paratextos: o peritexto, que está ligado ao

[4] Com base em Genette (2023), podemos pensar no paratexto como um conjunto de elementos que contornam o texto transformando-o em uma obra. Segundo nosso entendimento, um paratexto é uma "fronteira" entre o

texto de forma direta e o epitexto, que está exterior à obra, mas sobre ela. Consideramos que o livro escolar como um todo pode ser visto enquanto dotado de funções orientadoras/expressivas, mas, a título de sistematização e comparação, enfatizamos sobretudo os elementos textuais, não observando metodicamente todos os paratextos presentes nas obras didáticas selecionadas.

Dentre os elementos textuais, observamos em cada livro, primeiramente, qual a concepção de sociologia apresentada e em quantas seções do texto tal movimento é realizado. Em seguida, a observação incide sobre as instituições, os comportamentos e as emoções cujas representações continuaram ou se alteraram ao longo do tempo. Em seguida, classificamos os conteúdos propostos com uma questão básica: quais sentidos expressivos/orientadores estão sendo mobilizados? Quais elementos de uma "cena psicogenética" são postos ao longo do texto?

5.1 O conhecimento sociológico em cena nos livros didáticos

A seguir, apontamos quais sentidos serão utilizados enquanto qualificadores dos elementos textuais dos livros. Enquanto processo de análise, consideramos que os sentidos expressivos se organizam em torno de três eixos, entendidos enquanto processos de significação. Crise, posicionamento/dimensionamento e formação compõem uma "cena" na qual se desenrola o conhecimento sociológico. Podemos considerar personagens e cenários através das obras, ocupando posição de destaque em processos distintos, posicionando sujeitos, desejos, sentimentos, tensões.

Em um breve exercício de análise, destacamos dessas obras trechos em que cada autor dispõe de um repertório de estratégias para falar da organização social, de questões nacionais, de instituições como a família, de relações de trabalho, de atitudes críticas, de crime e moralidade, de relações de poder e de exploração econômica, conhecimento e ideologia, modernidade, cidadania e direitos, movimentos sociais, desigualdades, políticas públicas, racismo, meio ambiente, Estado, Capitalismo e segurança pública. A apresentação dos temas, a ordem da exposição, conteúdo e forma suscitam sentidos expressivos do que representa o ensino de Sociologia. Sentidos atuantes no processo de formação das estruturas

---

interior (o texto) e o exterior (o discurso do mundo sobre o texto), uma faixa que influencia toda a leitura. Essa faixa, que sempre carrega um comentário autoral ou editorial, cria uma zona de transição e transação entre o texto e o extratexto, servindo para uma melhor recepção do texto e uma leitura mais pertinente aos olhos do autor e de seus aliados (Genette, 2023).

de personalidade dos estudantes.

Os eixos de crise, posicionamento/dimensionamento e formação, quando combinados, orientam o acesso dos estudantes ao universo social descrito. Essa articulação não apenas apresenta o conhecimento de forma estruturada, mas também interpela o leitor, convidando-o a participar ou a observar. A "cena" construída pelos eixos coloca o sujeito em interação com o contexto, oferecendo uma experiência em que o conhecimento sociológico serve de chave para interpretar o mundo social como uma trama de relações da qual ele faz parte.

a) Crise

Jiří Šubrt (2017) discorre que a sociologia surgiu em meio a uma crise social, especialmente marcada pela transição para a modernidade. Este conceito é central na sociologia histórica, sendo amplamente discutido por diversos estudiosos no século XX. A crise, cujo termo tem origem no grego "krino", sugere decisões cruciais entre opostos como vida e morte ou sucesso e fracasso. O autor aponta como, na medicina hipocrática, o termo referia-se a um ponto decisivo em uma doença, e Tucídides ampliou seu uso para descrever contextos políticos.

No cenário atual, a crise está frequentemente relacionada aos conceitos de risco, catástrofe e colapso, sendo vista como um prelúdio para eventos catastróficos, mas que também vem sendo incorporada pela noção de risco econômico com maior ou menor previsibilidade (Giddens, Beck e Lash, 1997). Desse modo, a crise representa uma característica constante e processual na história humana, sinalizando momentos críticos de mudança e transformação. Torna-se importante compreender as diferenças entre crise como algo em si e a crise enquanto um conceito normalizado, tal como associado à noção de risco dentro de concepções econômicas.

São indicadores deste eixo tanto a sociologização dos conflitos quanto a "conflitualização" do conhecimento sociológico, apresentado como objeto de disputas. Abordamos as maneiras como os problemas, conflitos e antagonismos são apresentados, e como o contato com o conhecimento sociológico depende da apresentação de cenários socialmente conflituosos, ou seja, de uma construção social dos problemas, uma socialização dos conflitos e das tensões subjetivas que passam a demandar graus de autocontrole (Elias, 1994c, 2001). Nos perguntamos se estes conflitos estão diretamente relacionados a situações

cotidianas ou distantes, em que ritmos são apresentados e quais adjetivos principais são usados para classificá-los.

O conflito também se torna ferramenta analítica da sociologia, pautando uma análise objetiva de problemas que poderiam ser eliminados pela sua erradicação, ou por sua positivação, como necessidade contínua de avanço na discussão de novas questões, sendo o conflito algo a ser direcionado de forma produtiva. Novos problemas que se atualizam em decorrência de uma maior especialização de ramos da disciplina (Elias, 1994a) ou de uma necessidade de manter as discussões em dia com acontecimentos mais recentes.

b) Posicionamento/dimensionamento dos sujeitos e das instituições

Neste eixo, examinamos as diferentes escalas em que as situações sociais são apresentadas e manejadas. Buscamos falar de uma certa ambientação como algo que dimensiona o indivíduo e o contexto no qual ele se situa de forma simultânea. Isso envolve a consideração do grau de proximidade ou distanciamento das questões abordadas pelo conhecimento em relação a quem o processo educacional se dirige, bem como os diversos alcances das interdependências exploradas dentro do próprio texto (Elias, 1994c). A percepção de si e da alteridade apresentadas nos livros é algo que formata um conhecimento educacional num processo de construção de fronteiras entre formas estabelecidas de conhecimento (Elias, 1982), onde os indivíduos passariam a dimensionar-se cada vez em menor escala diante da especialização (Elias, 1998).

c) Formação sociológica:

Aqui, nos referimos à maneira como as ferramentas conceituais e analíticas específicas da Sociologia são organizadas e apresentadas. Podemos observar, por exemplo, o ritmo de ensino proposto para que o público do processo de aprendizagem adquira saberes e competências para realizar análises sociológicas com diferentes níveis de complexidade e para diversos fins. É aqui que recaem questões sobre relações entre aspectos sociais e comportamentos individuais dentro de uma ou mais figurações (Elias, 1993, 1994b). Essa abordagem pode variar de obra para obra, algumas fornecendo as ferramentas desde o início, enquanto outras serão apresentadas gradualmente ao longo do texto. O foco principal aqui é como a Sociologia fornece aos indivíduos instrumentos (práticos, críticos e reflexivos) de navegação social nas figurações, e como sua própria rede de interdependências influencia suas

percepções individuais. É aqui onde estão localizadas muitas das reflexões sobre a própria sociologia, ou uma "sociologia da sociologia", de seus modos de conhecimento.

Elaboradas a partir dos conceitos de psicogênese e sociogênese de Elias (1995, 2001), estes eixos permitem uma expressão qualificada dos modos pelos quais os textos apontam para controles e conduções de aspectos internos aos sujeitos.

As imagens também podem ser consideradas em relação aos processos, sendo os meios por onde símbolos gravitam e se compõem, muitas vezes de forma conflitante e não estruturada, sendo necessário observar tais manifestações no decorrer histórico não assumindo uma única interpretação para as imagens. A análise das imagens pela perspectiva eliasiana é pensada a partir de suas reflexões sobre a obra *Peregrinação à Ilha do Amor* (Elias, 2005). Nela, o autor reflete sobre figurações estabelecidas em diversos momentos históricos a partir do modo pelo qual o quadro se rende a diversas interpretações. Focando nas suas características de estar prenhe de significados, o autor reforça a atmosfera polissêmica e crepuscular de uma imagem, que passa a ser significada a partir de desejos e sonhos dominantes dentro de um grupo. Ou seja, haveria uma conjunção, em um mesmo objeto, de sentidos artísticos e funções ideológicas.

Com isso, consideramos que podemos pensar nas imagens usadas nos livros didáticos a partir de ganchos analíticos que podem ser trazidos também das reflexões anteriormente citadas, considerando o modo pelo qual sonhos e sentimentos estabilizam símbolos expressos visualmente, onde uma mesma imagem pode se prestar a diversas interpretações, chegando até mesmo a encadear sentimentos conflitantes e reapropriações em períodos políticos distintos. O equilíbrio de tensões acompanha a análise do romantismo aristocrático, expresso tanto na literatura (Elias, 1993, 1994b), na música (Elias, 1995) e nas artes plásticas (Elias, 1995, 2005; Chartier, 2010). Vista a partir dos mais recentes livros para o ensino de sociologia, a imagem passa a ser cada vez um recurso mais acionado, refletindo novos usos do livro, que deixa de ser algo a ser lido para algo a ser visto (Mira e Leão, 2019).

O escopo de análise representado pelos três eixos da psicogênese se justifica por possuir um paralelo com a teoria da personalidade freudiana da qual Elias também traz inspirações (Costa, 2018), que reconhece a personalidade como composta de vários sentidos distintos. Não assume a posição de um conceito complexo sociológico, como o de desigualdade social, o que exige uma maior abstração e concatenação de valências emocionais. O sentimento de nacionalismo é um exemplo que pode ser entendido em

correspondência a tais processos, não sendo necessariamente algo que se concentre em uma ou outra transformação específica. Por exemplo, este seria composto pelas ferramentas sociológicas, pelo modo pelo qual os sujeitos estão se percebendo diante de uma ordem social (posicionamento), como encaram os efeitos sentidos pela formação especializada pelo conhecimento sociológico (letramento) e como reconhecem as principais questões que cercam a vida social no nível nacional (problematização). Tal pode se apresentar de forma pendular, com alterações entre ufanismos e momentos de baixa intensidade.

5.1.1 Dimensões físicas e tipográficas das obras selecionadas

Introdutoriamente, apresentamos uma descrição das dimensões físicas e do volume textual dos livros que iremos analisar. Trata-se de uma caracterização geral dos livros enquanto composições tipográficas com algumas semelhanças internas.

Tabela 1: Dimensões físicas e tipográficas das obras selecionadas

Livro	**Programa de Sociologia (1944)**	**Sociologia (1994)**	**Sociologia em Movimento (2016)**	**Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (2016)**
Páginas (total bruto dos arquivos digitalizados)	442	149	514	496
Palavras	151.802	54.042	274.638	258.425
Palavras/página	343,5	362,7	534,3	521
Tamanho de página (cm)	16 x 23	16 x 23	21 x 28	21 X 28

Fonte: Elaboração própria (2024)

Em termos de dimensões de impressão, notamos que as obras compõem dois pares. Há um aumento de 60% no tamanho das páginas. Ao analisar a média de palavras por página, constata-se que as primeiras obras têm uma média de 356,85 palavras/página, enquanto as últimas têm uma média de 527,65. Isso resulta em um acréscimo de 47,86%. A diferença

entre os dois acréscimos pode ser explicada pelo aumento na quantidade de elementos visuais, que passam a ter função ativa na entre os elementos textuais. A quantidade total de páginas e palavras não é de maior relevância, pois os livros se diferem de forma significativa em relação aos elementos paratextuais: índices, listas de exercícios e instruções variadas para os docentes, para citar alguns exemplos. Mais significativo é observar a média de palavras por página, revelando aspectos referentes à distribuição tipográfica do texto.

A seguir, nas seções 4.2, 4.3, 4.4 E 4.5 apresentamos os autores agrupados por obra analisada. À exceção de Amaral Fontoura, todas as informações foram coletadas no currículo da plataforma Lattes do CNPq. Destacamos apenas os dados sobre "Formação/Titulação" (trajetória de estudos das autoras, indicando suas áreas de especialização); "Atuação Profissional" (principais cargos ocupados e suas posições institucionais) e "Produções" (produção bibliográfica, projetos de pesquisa conduzidos ou coordenados pelos autores, projetos de extensão que conectam a academia com a sociedade).

Em seguida, apresentamos o perfil de cada autoria seguido de um breve comentário, destacando momentos-chave, deslocamentos na trajetória, influências mútuas e o contexto social que moldou suas contribuições (Elias, 1995). Essa primeira parte busca observar as conexões que cada autor estabeleceu, que influenciaram a produção de suas obras didáticas. Esse quadro oferecerá uma visão panorâmica de suas trajetórias e do impacto de suas perspectivas no ensino de Sociologia, possibilitando uma base para a análise textual subsequente dos livros didáticos.

5.2 Programa de Sociologia, de Amaral Fontoura (1944)

5.2.1 Perfil do autor

Amaral Fontoura foi um educador católico, conhecido principalmente pela sua produção de manuais pedagógicos voltados para a formação de professores no Brasil a partir de meados do século XX.

Fontoura nasceu em 1912, na então província do Rio de Janeiro. Iniciou sua formação no magistério e, aos 17 anos, já lecionava nos cursos normais, destacando-se pela precocidade. Na década de 1940, formou-se em filosofia pela Universidade do Brasil e lançou seu *Programa de Sociologia*, obra que se tornou referência e foi reeditada diversas vezes até os anos 1970. Fontoura consolidou sua formação acadêmica com especialização em

Sociologia nos Estados Unidos em 1950, ampliando seu conhecimento e métodos pedagógicos.

Sua carreira docente se estendeu por várias instituições, incluindo a PUC/RJ, a Universidade Santa Úrsula e a Escola de Comando do Estado Maior do Exército (ECEME). Fontoura foi técnico de educação do Estado do Rio de Janeiro e presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais durante os anos 1960, período em que teve papel ativo na discussão da LDB de 1961 e na formulação de programas curriculares para a formação de professores. Recebeu a medalha Marechal Hermes em 1956 e, mais tarde, foi homenageado como Cidadão Acreano, evidenciando o reconhecimento de sua contribuição para a educação brasileira.

Amaral Fontoura teve uma produção pedagógica profícua e diversificada, abrangendo áreas como sociologia, psicologia, filosofia, serviço social, legislação, didática, prática de ensino e metodologia do ensino. Suas obras mais conhecidas incluem "Programa de Sociologia", "Introdução à Sociologia", "Psicologia Educacional", "Prática de Ensino" e "Didática Geral". Essas obras foram reeditadas várias vezes ao longo das décadas, indicando sua relevância e influência duradoura. Faleceu em 1987, deixando um legado duradouro na educação brasileira.

5.2.1.1 Comentário

Amaral Fontoura é reconhecido como um dos autores mais influentes de livros didáticos no Brasil, especialmente nas áreas de sociologia, pedagogia e matemática. Suas obras, como "Programa de Sociologia" e "Fundamentos de Educação", foram amplamente utilizadas ao longo de décadas, desempenhando um papel crucial na formação docente e no desenvolvimento curricular durante o século XX. Apesar de seu impacto significativo, há poucas informações biográficas disponíveis sobre o autor, sendo sua trajetória reconstruída a partir de suas publicações e de análises acadêmicas (Cigales; Oliveira, 2021; Cigales, 2014; França; Domingues, 2015; Meucci, 2007, 2011; Maciel; Vieira; Souza, 2012).

A influência de Fontoura na educação brasileira está ancorada em sua formação religiosa cristã e pedagógica. Ele esteve ligado ao movimento de renovação educacional católica e manteve relações próximas com Alceu Amoroso Lima, uma figura importante dessa corrente. Sua concepção educacional não se limita a técnicas pedagógicas; ela incorpora uma

visão moral e espiritual, evidenciada pelas orações e preces incluídas na abertura de seus manuais, reforçando a ideia de que a educação deve ser guiada por valores éticos e espirituais.

Fontoura fundamentou suas ideias em autores católicos, defendendo que a educação deve atender a todas as dimensões humanas, com especial atenção à formação sentimental e social. Para ele, a educação integral só é alcançada quando se reconhece a dimensão religiosa da pessoa, o que se reflete na afirmação de que "a educação, para ser integral, não pode deixar de lado a estrutura religiosa do homem, e por isso deverá desenvolver nos alunos atitudes de respeito a Deus, amor aos seus semelhantes e outras virtudes do coração humano" (Fontoura, 1957, p. 15).

A produção de manuais didáticos de Fontoura é marcada pela integração de princípios cristãos com uma abordagem pedagógica adaptada às necessidades da formação de professores. Embora não seja considerado um erudito clássico, Fontoura demonstra versatilidade ao sistematizar conhecimentos de diferentes disciplinas de forma clara e acessível. Ele organiza seus materiais com o objetivo de proporcionar uma formação ética e espiritual, alinhando-se aos valores religiosos que considera essenciais para a educação.

Fontoura adapta os princípios da Escola Nova, inserindo a ideia de que o desenvolvimento da personalidade e da inteligência deve ser acompanhado de uma formação moral e espiritual. Essa perspectiva reflete a integração de ideais da pedagogia moderna com uma visão religiosa, onde a educação não apenas informa, mas também forma o caráter dos alunos. Ele teve um papel fundamental no acesso ao conhecimento pedagógico, especialmente por meio da série Biblioteca Didática Brasileira, voltado para a formação de professores. Suas obras foram amplamente adotadas nas escolas normais, influenciando a prática docente e moldando a identidade do ensino primário no Brasil.

Embora seja difícil classificá-lo como um intelectual tradicional, sua habilidade em didatizar temas variados contribuiu para o sucesso de seus livros e sua aceitação nas instituições de ensino. Ele buscava formar estudantes e professores comprometidos com uma visão ética e espiritual, alinhada aos ensinamentos cristãos.

5.2.2 Sobre o livro

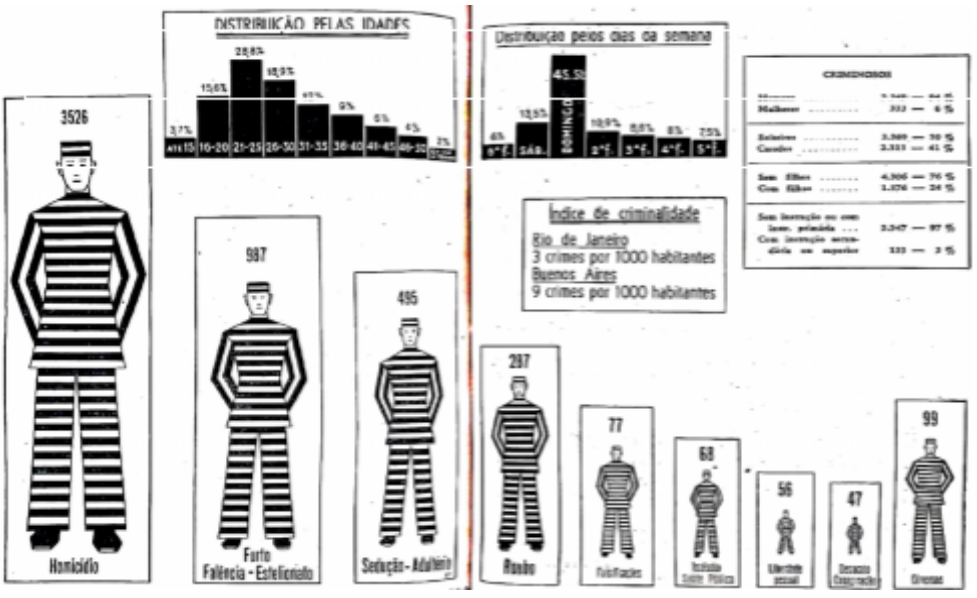
A capa do livro é colorida em azul ciano-escuro 3 (#162a40), com o título, a editora e a cidade em cor branca; o nome do autor está impresso na cor amarela; o subtítulo e as fontes usadas no gráfico também estão na cor azul. Não foi possível identificar nenhum estilo

tipográfico definido para nenhum desses elementos da capa, pois as fontes utilizadas nas palavras possuem elementos bastante variados.

Nela, encontra-se ainda a primeira imagem do livro, um gráfico de setores com informações sobre a proporção de “profissionais sindicalizados” brasileiros em relação a estrangeiros no antigo Distrito Federal. Esse gráfico condensa aspectos abordados ao longo de todo o texto, tendo a perspectiva demográfica como condutora e dimensionadora de crises sociais. Finalmente, o subtítulo escrito "De acordo com o Programa dos Cursos Complementares", destacado em amarelo, remete a cursos introduzidos pela Reforma Francisco Campos, durante o governo de Vargas, em 1932.

Os elementos e recursos visuais integrantes do conteúdo textual são cinquenta e cinco quadros, gráficos estatísticos, listas e distribuições, o que revela uma preocupação com a validação do conhecimento. No texto, pessoas são apresentadas de forma genérica, ao mesmo tempo que se tratam de sujeitos masculinos de pele clara.

Imagem 1: Criminalidade no Distrito Federal - Ano de 1935



Fonte: Fontoura (1944, p.412-413)

5.2.2.1 Intenção e organização da obra

O texto de Amaral Fontoura analisado nesta pesquisa é o da quarta edição, publicada em 1944, sendo a primeira datada de 1940. De acordo com o autor, a nova edição é uma versão corrigida e aumentada, embora algumas seções (como a referente a exercícios de exames de vestibular) não tenham sido atualizadas desde a primeira edição. Posteriormente, com a exclusão da Sociologia dos Cursos Complementares do ensino secundário, a obra foi adaptada para uso na formação de professores do ensino normal e no ensino superior, acompanhando a trajetória do próprio autor. Vale ressaltar que o texto da primeira edição condensa experiências didáticas de um momento em que Fontoura ainda não tinha uma formação especializada em sociologia.

Segundo o autor, o livro pretende ser um compêndio, não buscando apresentar novas ideias, mas ser um material focado no processo de ensino. Fontoura afirma que compilou e comparou as teorias explicativas de fenômenos sociais dos "tratadistas mais reputados em cada especialidade" (1944, p.15). A abordagem é considerada pelo autor didática e não científica, pois não pretende aprofundar nenhuma questão, mas dar um panorama do campo sociológico. Reforça a necessidade de uma visão do todo pelo aluno através da exposição de uma grande quantidade de "pontos". Buscou concentrar muitos assuntos em uma única obra, pensando nos alunos sem condições financeiras para adquirir mais livros, sem espaço e sem tempo para fazer outras leituras, mas que também servisse a eles como fonte para breves consultas ou pesquisas.

Fontoura escreveu a obra conforme o programa oficial da cátedra, embora tenha discordado dele, pois o considerou prolixo e desatualizado. Segundo ele, a novidade do livro é o método seguido para desenvolver a matéria. São 44 "pontos" em que inicialmente se apresenta um quadro sinóptico como panorama geral de um "problema". Ao final de cada ponto, o autor sugere "Tópicos para discussão" para serem debatidos oralmente ou servirem como objeto de pequenas teses escritas pelos alunos. Há ainda uma bibliografia especial para a consulta e o aprofundamento de cada ponto. O autor observa que, se pudessem reunir em um acervo as obras dessa bibliografia, as pesquisas poderiam ser realizadas na sala de leitura sob a orientação do professor.

Imagem 2: Índice geral

ÍNDICE GERAL

(Vide índice por assuntos no fim do volume)

Carta-Prefácio do Prof. Jacques Lambert 11
Introdução — Prof. Alceu Amoroso Lima 13
Didática da Sociologia (ligeiras observações) 15

PONTO 1 — Sociologia, conceito e definição 21
PONTO 2 — Objeto da Sociologia. Fato social 31
PONTO 3 — Esbôço histórico da Sociologia 41
PONTO 4 — Relações da Sociologia com as ciências conexas 56
PONTO 5 — Metodologia sociológica 62
PONTO 6 — Escolas positiva, evolucionista, socialista. Escola de Durkheim 67
PONTO 7 — Escolas de reforma social, ciência social, histórico-cultural 74
PONTO 8 — Sociólogos norte-americanos, brasileiros e latino-americanos 81
PONTO 9 — Exposição geral do problema da formação dos grupos sociais primitivos 91
PONTO 10 — Teorias sôbre a formação da família. Matriarcado, patriarcado, monogamia e poligamia 91
PONTO 11 — As origens sociais à luz da etnologia moderna. A tese de Durkheim e a doutrina da Escola Hist. cultural 91
PONTO 12 — A propriedade entre os povos primitivos 101
PONTO 13 — A religião entre os povos primitivos 112
PONTO 14 — A lei moral e os primitivos 123
PONTO 15 — Ciências especulativas e normativas. Moral e sociologia. Levy-Bruhl e Simon Deploige 127
PONTO 16 — Postulados da Sociologia 135
PONTO 17 — Tipos de família. Evolução histórica. A família moderna 140
PONTO 18 — O casamento. Direitos e deveres dos cônjuges. Divórcio 140
PONTO 19 — Importância moral e social da família. Eugenismo. Feminismo 140
PONTO 20 — Da propriedade. Seu fundamento e sua origem .. 101
PONTO 21 — Natureza do direito de propriedade. Seus limites. Teorias contra a propriedade 101
PONTO 22 — Sociedade. Elementos constitutivos. Sua classificação. Princípios fundamentais do convívio humano 161
PONTO 23 — O homem e o ambiente social. Influência dos fatores geográficos, biológicos, econômicos, etc. .. 168

PONTO 24 — Sociedade política. Nação e Estado. Seus elementos 185
PONTO 25 — Origem do Estado. Diversas teorias a respeito 192
PONTO 26 — Formas do Estado. Teorias de Aristóteles, Maquiavel e Montesquieu. Estado unitário e composto 196
PONTO 27 — Govêrno representativo. Sufrágio universal 204
PONTO 28 — Grupos e classes sociais. Psicologia política. Luta e cooperação de classes. Ecologia social 209
PONTO 29 — Regime constitucional. Estado corporativo. Ditadura 222
PONTO 30 — Órgãos e funções do Estado. Teoria da divisão de poderes 226
PONTO 31 — Direitos e deveres do Estado. Sua extensão 232
PONTO 32 — Garantia dos direitos individuais. Liberdades públicas 238
PONTO 33 — O direito. Direito natural, costumeiro e positivo. Direito e moral. - Divisão do direito. Hierarquia das leis 242
PONTO 34 — O direito internacional. Relações entre os Estados na paz e na guerra. Sociedade das Nações 249
PONTO 35 — Organização econômica da sociedade. O trabalho. Espécies. Dignidade e valor do trabalho 256
PONTO 36 — Papel do trabalho na produção. As máquinas. Trabalho feminino. Conflitos de trabalho. Legislação social 266
PONTO 37 — Remuneração do trabalho. O salário. O salário mínimo. O desemprêgo e a assistência do Estado 275
PONTO 38 — Associações profissionais. Sindicatos. Representação profissional. Cooperativismo 287
PONTO 39 — O capital. Regime capitalista. Abusos do capital 297
PONTO 40 — A Igreja e o Estado. Influência social da religião 329
PONTO 41 — Instrução e educação. Liberdade de ensino. Ensino religioso e ensino leigo 344
PONTO 42 — Valor da educação para o progresso social. A estrutura do ensino. Obrigatoriedade e gratuidade escolar 358
PONTO 43 — O problema da população e a teoria de Malthus. Imigração, colonização, povoamento. Reivindicação de espaço 381
PONTO 44 — Sociologia criminal. O crime e a pena. Responsabilidade. Causas do crime. Estatística criminal 399

APÊNDICE — I) Modêlo de testes a empregar 415
APÊNDICE — II) Relação de tôdas as questões de exame pedidas no Vestibular das várias Faculdades da Universidade do Brasil, no ano de 1940 .. 418

Bibliografia geral, por assuntos 423
Índice detalhado por assuntos 433
Índice dos nomes citados 439
Algumas referências sôbre o "Programa de Sociologia" 442

Para correspondência com o autor: Rua Silveira Martins, 76 A, Apto. 5, Flamengo, Rio de Janeiro.

Ao examinar o índice geral, percebemos que, embora os pontos estejam ordenados em sequência linear, há um encadeamento que sugere uma organização em blocos temáticos. Estes blocos parecem formados em torno de determinadas categorias, conforme pode ser observado no quadro 4:

Quadro 4: Blocos Temáticos e suas principais categorias

Blocos Tematicos	Pontos	Páginas	Principais categorias
Introdução à Sociologia	1 a 11	21 a 100	Complexidade, Escolas sociológicas, Ciência, Finalidade
Introdução à sociedade natural	12 a 23	101 a 182	Moral, Propriedade, Família
Estado e Sociedade	24 a 34	183 a 255	Política, Direito
Economia e Sociedade	35 a 39	256 a 328	Trabalho, Capital
Igreja e Estado	40 a 42	329 a 380	Religião, Ensino
Problemas sociais	43 e 44	381 a 422	Imigração, Crime

Fonte: Elaboração própria (2024)

O autor propõe que o número de aulas teóricas expositivas seja o mínimo, para que haja a incorporação de pesquisas, inquéritos, visitas de campo e apresentação de trabalhos guiadas pelo professor.

> Sociologia é matéria viva. Sociologia é vida. Ela é feita em casa, na repartição, na escola, no clube, na igreja, etc. CUVILLIER diz com graça que o jantar em que tomamos parte já é um fenômeno sociológico (...) O ensino de sociologia ou é ativo, vivo, ou não é ensino de sociologia (...) (Fontoura, 1944, p. 16)

Dificuldades de ensino apontadas versam sobre as divergências presentes nos posicionamentos dos estudantes. A sociologia é vista como uma ciência universitária imbuída do desafio de ser apresentar para um público secundário mais amadurecido. Também é apontado como o autor, que cursava o ensino superior em 1940, já possuía grande vivência do ensino da Sociologia, o que seria responsável pela edição do livro a partir de 1940.

O autor apresenta sua visão dos problemas sociais brasileiros a partir de uma perspectiva composta de ciência pedagógica (apresentação) e método sociológico de pesquisa sistemática (observação) associadas a uma moral religiosa cristã (interpretação). O

engajamento com os temas sociais, os problemas a serem enfrentados, deveria ser estimulado por uma "sociologia viva", associada a questões cotidianamente vividas, remetendo a um debate pedagógico que incorporava alguns aspectos da Escola Nova, sem ser totalmente inscrito nessa visão.

Em meio às insuficiências da pesquisa sociológica realizada no Brasil até os anos 1940, o autor também enfatiza a necessidade de não ser uma sociologia carregada de "sociologismos", que o autor afirma serem tendências de redução dos problemas a causas sociais, muitas vezes associados à perspectiva durkheimiana. Ao defender que a análise de causas sociais dos fenômenos humanos seriam um dos âmbitos da sociologia católica, o autor afirma que a pesquisa por si só não seria suficiente para fornecer completude ao conhecimento sociológico, que deveria também vir associado de uma dimensão filosófica e de juízo moral formulada por uma contemplação individual. Processos sociais são vistos enquanto arranjos horizontais que também deveriam ser postos em relação a uma verticalidade espiritual-moral.

5.2.2.2 Análise textual

Amaral Fontoura segue um roteiro esquemático para argumentar sobre problemas sociais brasileiros. Geralmente, em pontos anteriores, ele introduz com uma conflitualização do conhecimento sociológico através da apresentação de concepções contrastantes do social ou de controvérsias teóricas (históricas e conceituais), no intuito de preparar o leitor para um entendimento do tema. A partir disso, ele contextualiza um problema concreto — utilizando instrumentos sociológicos para discutir como esses problemas se manifestam nas relações sociais. Ao final, Fontoura oferece uma solução em que propõe uma correção moral e um retorno à ordem natural, alinhada aos valores cristãos.

Para Fontoura, a ordem natural define o posicionamento dos sujeitos e das instituições, assim como o seu dimensionamento em termos hierárquicos. Existem posições distintas nas sociedades que são dadas a priori ao nascimento de seus membros. O problema surge quando essa ordem natural é ignorada ou questionada, resultando em um desvio das funções e uma perturbação da harmonia social. Para ele, a inobservância dessas relações naturais leva a uma série de problemas sociais e morais. Quando os indivíduos deixam de estar no seu lugar ou de cumprir o papel que lhes foi "naturalmente" atribuído, eles não só prejudicam a própria realização pessoal e espiritual, como também colocam em risco a estabilidade das instituições

e do tecido social.

O autor associa a adesão à ordem natural com a realização da natureza espiritual dos seres humanos. Na sua perspectiva, ao cumprir seus papéis e responsabilidades naturais, os indivíduos não apenas contribuem para a sociedade, mas também aproximam-se de uma realização espiritual. A ordem natural é, portanto, um caminho para a plenitude individual, onde a conformidade aos valores e papéis naturais eleva a condição moral e espiritual do indivíduo. Por isso, Fontoura propõe que a sociedade deve ser moralmente orientada e disciplinada para respeitar essa ordem. Esse retorno à ordem é, portanto, uma forma de moralização da sociedade, onde cada membro cumpre seu dever com responsabilidade e respeito pelos valores tradicionais.

Para Amaral Fontoura, a ordem natural não é um conceito abstrato, mas uma realidade prática que estrutura a sociedade e orienta a conduta dos indivíduos. Essa ordem é essencial para que cada pessoa e instituição encontre seu lugar e sua função, contribuindo para a harmonia e o progresso social. A transgressão dessa ordem, ao contrário, é vista como uma fonte de desordem e insatisfação, tanto pessoal quanto coletiva. Assim, para Fontoura, a verdadeira paz social e a realização espiritual só podem ser alcançadas quando todos os indivíduos respeitam e aceitam seus papéis naturais dentro da hierarquia social.

Esse roteiro não está inteiramente explicitado, mas disperso ao longo da obra através de observações, comentários, mas principalmente exemplos e figuras com que o leitor pode se posicionar de modo mais próximo ou mais distante conforme o caso.

a) Crise

Em *Programa de Sociologia*, a problematização do conhecimento em torno de crises se apresenta, de fato, por volta da metade do livro, na temática da família. Este domínio social específico se torna um articulador de diversas problemáticas ao longo do texto. Por exemplo, a questão do feminismo e do divórcio são pontos centrais. Em certos momentos, o trabalho feminino é aceito como necessário diante do mundo industrializado e capitalista do século XX; em outros, o autor defende que naturalmente não seria desejável o trabalho feminino, para que esse não competisse com atribuições domésticas. Da mesma forma é abordado o feminismo, visto como uma questão de direitos femininos, mas que não deveria ser mais do que algo "moderado", a fim de que mulheres não venham a competir com homens pelos mesmos postos de trabalho e nem abandonem o ambiente doméstico, ameaçando a estrutura

do grupo doméstico.

> O feminismo é dos **mais cruciantes problemas da sociologia doméstica contemporânea**. No passado, como vimos examinando, tal problema não existia, porque sempre e por tôda a parte era **a mulher apenas uma semiescrava do marido**. A não ser entre os **povos primitivos**, em que havia igualdade de direitos entre os esposos, e durante a época em que os **ideais cristãos** conseguiram recolocar a mulher no posto de dignidade que legitimamente lhe pertence, só no mundo contemporâneo começa a mulher a assumir um papel de maior predominância na sociedade. O feminismo, portanto, não é nem novo nem discutível: é um direito natural da mulher. Ela não é inferior ao homem nem moral nem intelectualmente. Se não tem ocupado posições de relevo na história da humanidade é exatamente porque os homens não lho permitiam. Assim mesmo seria fácil enumerar uma longa lista de mulheres que trabalharam pelo progresso da humanidade, nas ciências, nas artes, nas letras. E agora, que tem conseguido sua alforria, ela compete em todos os setores da atividade com o homem, não lhe ficando inferior em nenhum, a não ser, é claro, naqueles que não são adequados ao seu sexo.
>
> Firmado êste ponto de vista, examinemos outra face do problema: **o trabalho feminino** (vide também Ponto 36). Regra geral, êle **é um mal, porque afasta a mulher do pôsto que naturalmente lhe compete** na engrenagem social: a direção do lar. Não há organização perfeita onde não há divisão de trabalho e especialização de funções. E a função da mulher é precisamente aquela. Desempenhando ela as funções que competem ao homem, **quem irá ocupar o seu lugar, na direção do lar? Deixá-lo acéfalo?** Entregá-lo nas mãos de uma empregada bronca? Quem irá cuidar da educação dos filhos, enquanto a mãe está ausente? A empregada? Uma creche ou uma escola maternal? Será que ambas tratam a criança com o desvêlo materno? São perguntas que não podem ser respondidas satisfatoriamente.
>
> Agora outro aspecto ainda: o **feminismo integral** leva as mulheres a concorrer em todo o terreno como homem, tomando muitas vezes o emprêgo de um chefe de numerosa família. Fa-las perder o **recato natural**, ingressar nos **vícios sociais** do fumo, da bebida, etc., fazendo com que se desgarrem mais facilmente. Ingressando na política, muitas vezes a mulher se masculiniza completamente, torna-se temível **"mulher-homem"**, detestada pelos homens e pelas mulheres. O feminismo integral deve, pois, ser combatido, para o perfeito equilíbrio social. |
>
> Mas há o **feminismo moderado das mulheres que trabalham porque precisam**, que estudam e seguem uma carreira porque sua inteligência e cultura lhes pede isso. São as mulheres que não pretendem desbancar os homens, não se futilizam nem se masculinizam por ocupar uma posição social. Terminada essa tarefa, voltam ao lar, e conservam por ele o mesmo amor de antanho. Tal feminismo moderado é digno de todo encorajamento sempre que necessário. Há mesmo profissões, que são tipicamente femininas: magistério primário, enfermagem, modas e confecções e numerosas outras, inclusive a odontologia e a medicina especializada nos próprios males femininos. (Fontoura, 1944, p. 158-159, grifo meu)

Amaral Fontoura expõe suas ideias sobre o feminismo e o papel social da mulher de forma a evidenciar tensões e conflitos entre diferentes relações sociais, figuras institucionais e comportamentos. A análise do trecho revela um embate entre visões tradicionais de gênero, influenciadas pela moral cristã e pela ordem social estabelecida, e as transformações sociais emergentes que desafiam essas normas.

Inicia seu argumento apontando o feminismo como um dos "mais cruciantes problemas da sociologia doméstica contemporânea". Esta afirmação já coloca em cena uma tensão histórica: o contraste entre a sociedade tradicional, onde "a mulher era apenas uma

semiescrava do marido", e a sociedade contemporânea, onde a mulher começa a assumir papéis mais predominantes. O autor reconhece que, em alguns períodos históricos, especialmente entre "os povos primitivos" e durante a época dos "ideais cristãos", havia uma igualdade maior entre os gêneros. No entanto, ele sugere que essa igualdade foi suprimida ao longo da história, devido à imposição masculina.

Aqui, Fontoura cria uma figura de oposição entre o passado, dominado por uma visão patriarcal, e o presente, marcado pela luta das mulheres por alforria e por direitos. O conflito histórico reside na ideia de que o papel subordinado da mulher não se deve a uma inferioridade natural, mas a uma barreira imposta pelos homens, gerando uma tensão entre a tradição e as mudanças sociais contemporâneas.

Ao discutir o trabalho feminino, Fontoura introduz um conflito entre a noção de ordem natural e a realidade social em transformação. Ele afirma que o trabalho feminino "é um mal", pois afasta a mulher da função que "naturalmente lhe compete": a direção do lar. Essa declaração coloca em evidência uma concepção de divisão de trabalho baseada em uma hierarquia de gênero, onde o homem deve atuar no espaço público e a mulher no espaço privado.

Fontoura sugere que a transgressão dessa divisão funcional leva ao caos social: "Quem irá ocupar o seu lugar, na direção do lar? Deixá-lo acéfalo?" Ao questionar se as responsabilidades domésticas poderiam ser deixadas para uma empregada ou uma creche, ele cria uma tensão entre a função tradicional da mulher como cuidadora e a realidade da inserção feminina no mercado de trabalho. Este conflito revela um medo da desintegração da estrutura familiar e da perda da ordem social estabelecida.

A figura da "mulher-homem", apresentada como resultado do "feminismo integral", é uma metáfora que personifica esse conflito. Fontoura descreve essa mulher como uma figura que perdeu o "recato natural" e que participa dos "vícios sociais" tipicamente associados aos homens, como o fumo e a bebida. Ao fazer isso, ele não apenas reforça uma hierarquia de gênero, mas também associa o desvio da função feminina ao desvio moral, demonstrando uma tensão entre comportamentos "apropriados" e "inapropriados" para mulheres na visão dele.

Fontoura diferencia dois tipos de feminismo: o "feminismo integral", que ele critica, e o "feminismo moderado", que ele apoia. O feminismo integral, para ele, deve ser combatido, pois leva a uma igualdade absoluta que, segundo sua perspectiva, perturba o "equilíbrio social". Ele argumenta que esse tipo de feminismo masculiniza as mulheres, levando-as a

competir diretamente com os homens e a perder sua essência feminina.

Por outro lado, o "feminismo moderado" é visto como aceitável e até encorajado. Fontoura descreve essas mulheres como aquelas que "trabalham porque precisam" e que retornam ao lar após suas atividades profissionais, mantendo o amor e a dedicação tradicionais pela família. Aqui, ele apresenta uma concepção de feminismo que respeita a ordem natural e os papéis de gênero, criando uma figura de mulher que se adapta às mudanças sociais sem subverter a hierarquia tradicional.

Essa distinção evidencia o conflito entre um movimento feminista que busca transformar radicalmente as estruturas sociais e um feminismo que se conforma a elas, aceitando algumas mudanças desde que não ameacem a ordem estabelecida. A tensão entre esses dois feminismos mostra a preocupação de Fontoura com a manutenção dos valores tradicionais, ao mesmo tempo em que admite algumas adaptações à realidade contemporânea.

Ao longo da citação, Fontoura faz referência implícita a instituições como a família, a escola e a igreja, que, segundo ele, são ameaçadas pela inserção descontrolada da mulher no mercado de trabalho e pela adoção do feminismo integral. Ele usa a imagem da família "acéfala", sem a figura materna, como símbolo da desordem social. Para ele, uma organização social perfeita depende da especialização de funções, onde a mulher deve ocupar o papel de cuidadora e educadora dos filhos, e o homem, o papel de provedor.

A ordem social que Fontoura defende está alicerçada em uma moral cristã, onde os papéis de gênero são considerados parte da "ordem natural". A ideia de que o feminismo integral deve ser combatido para preservar o "equilíbrio social" revela uma tensão entre a modernidade, com suas demandas de igualdade de gênero, e uma visão tradicionalista que busca preservar os valores e hierarquias cristãs.

A citação de Amaral Fontoura evidencia múltiplas tensões e conflitos nas relações sociais e institucionais da época. Ele contrasta um passado idealizado, onde os valores cristãos garantiam a dignidade da mulher, com um presente em que as demandas feministas ameaçam subverter a ordem tradicional. Fontoura coloca em cena o embate entre diferentes tipos de feminismo, entre o papel social tradicional da mulher e a realidade de sua inserção no mercado de trabalho, e entre a moral cristã e as novas exigências da modernidade. Ao apresentar o feminismo moderado como uma solução conciliadora, ele revela seu esforço em defender uma adaptação limitada que preserve os valores tradicionais e a ordem social baseada em uma hierarquia natural e religiosa.

Este trecho, portanto, encapsula as preocupações de Fontoura com as mudanças sociais e seu desejo de preservar uma visão de mundo onde os papéis de gênero e a moral cristã sustentam a estabilidade e a harmonia social.

Para Fontoura, o desenvolvimento nacional e ocupação territorial figuram dentro de uma perspectiva de economia e demografia e enquanto um problema ainda sem resolução. Os principais entraves econômicos apontados pelo autor giram em torno de uma baixa utilização dos recursos naturais por conta da falta de uma malha de transportes que permitisse uma ocupação das terras do interior do Brasil. Há na crise um grande componente de frustração pelo não aproveitamento dos recursos do solo e do trabalho. Assim, aptidões locais para o trabalho (exemplos dos trabalhadores do Norte e do Nordeste) não são atribuídas a uma deficiência nata e nem ao meio, mas a uma influência entre meio e indivíduo. Há uma defesa da pequena propriedade como ocupação agrícola economicamente sustentável que vem se desenhando ao longo do livro (Fontoura, 1944, p. 308-328).

O crime é discutido ao final, após algumas noções de direito e Ciência Política. Assim como para falar de aptidões para o trabalho, o crime é visto como resultado de uma falta de moral que não é totalmente responsabilidade do sujeito e nem do meio. São acionadas teorias racistas da criminologia forense italiana, apesar de não serem apontadas como totalmente eficazes na explicação. São apresentados dados estatísticos para caracterizar o cometimento de crimes e o método é defendido como instrumento moderno de estudo da criminalidade. Pela análise dos casos exemplificados, o autor aponta como que os principais crimes cometidos seriam de ordem passional. Sobre essa incidência, o autor aponta como que a principal via para a resolução da criminalidade seria pelo fortalecimento da moral religiosa e da família. Ele apresenta dados populacionais, afirmando que a maioria dos crimes são praticados por pessoas sem instrução na época.

> C) CAUSAS MORAIS. — **Atrás de cada causa biológica ou social existe sempre uma causa moral**. Comumente, aquelas causas por si sós não levariam o infeliz à prática do delito se não coexistissem as causas morais. São estas sem dúvida um fator decisivo na criminalidade. Quanto maior organização moral tem uma sociedade, tanto menor será o seu índice de criminalidade. **Uma sólida formação religiosa e moral impede ou reduz** grandemente o número de crimes (Fontoura, 1944, p.404, grifo meu)

Outra crise a ser solucionada no livro é a separação ou união entre Igreja e Estado, principalmente no campo da educação. No tempo em que o livro foi escrito, o ensino religioso

estava sendo retomado, após um período de educação com inclinações positivistas consideradas "modas" do final do século XIX e começo do XX. A vida moderna retiraria da família a possibilidade de educar, e o autor critica a falta de uma melhor regulamentação dos estabelecimentos de ensino particular no Brasil, visto como incapaz de garantir ensino para todos. Também argumenta que a escola laica não seria uma escola sem Deus, mas "contra" Deus (Fontoura, 1944, p. 353-357). Considera que a "vadiagem" do aluno deve ser vista como uma consequência do ensino mal organizado, não como uma causa. No entanto, também questiona como pensar em obrigatoriedade escolar em um cenário de baixa oferta de escolas no território brasileiro. Crítica Anísio Teixeira por aspectos ideológicos e defende a volta do ensino religioso e o papel tomado pelos educadores católicos.

b) Posicionamento/Dimensionamento do sujeito e das instituições

É estabelecida a importância da Família enquanto um primeiro nível de relações sociais no qual os indivíduos estão inseridos. A família exerce ali uma primordialidade tanto espacial como temporal, ponto de partida das formações dos grupos humanos, o que guia a uma série de teorias explicativas acerca de sua origem.

> Temos repetido sempre que a família é a instituição básica da sociedade. É o grupo social elementar, e ao mesmo tempo, o primitivo, aquele que a História primeiro regista. Sua importância social é enorme. É no grupo da família que o indivíduo nasce; cresce, educa-se. A base de educação, de cultura, de sentimento de cada um é a que sua família lhe proporcionou. Pela família é que o homem penetra na sociedade, é ela quem socializa o homem.. À força social e política da família, se bem que menor na atualidade, tem sido decisiva: há cidades que são a história de uma família, há capítulos da história escritos por uma família.
>
> A respeito escreve ALCEU AMOROSO LIMA:
>
> "A família é o primeiro, o mais importante, o mais fundamental de todos êsses grupos que constituem o corpo real da sociedade e amortecem consideravelmente o choque entre o indivíduo e o Estado. A família, portanto, na sociologia integral e na estrutura social cristã, não é uma aproximação do acaso, não é uma conjunção meramente biológica. Ela constitui uma realidade social básica. É o primeiro círculo de expansão do homem na sociedade, é o grupo em que ele recebe a vida e a educação" (Fontoura, 1944, p. 155)

A História é apresentada de forma a colocar o leitor em contato com um progresso iniciado pelos hebreus na História Antiga. Há um elogio da Idade Média, que havia restaurado as moralidades tradicionais e que teriam se deteriorado com o fim da Idade Antiga. É a partir da costura de moralidades oriundas da família enquanto grupo primordial e das práticas sociais da Idade Média que várias ideias são colocadas no texto a respeito do trabalho, comparando, por exemplo, o corporativismo enquanto política pública com as associações de

artesãos na Idade Média.

A representação de círculos concêntricos é bastante presente e encaixa o indivíduo no centro de uma figura que se estende até o mais amplo nível, que seria o sobrenatural, onde a Igreja se colocaria acima da comunidade internacional dos Estado-nação (em uma época imediatamente anterior à criação da Organização das Nações Unidas).

Imagem 3: Os grupos sociais, segundo Fontoura

Fig. 22 — Os grupos sociais na sua ordem de âmbito crescente.

Fonte: Fontoura (1944, p. 330)

A imagem da pirâmide social é a base de uma ideia de estratificação presente no texto. A diferença hierárquica entre classes é reconhecida, assim, com as desigualdades de condições dos sujeitos dentro da pirâmide, mas é defendida que exista uma mobilidade social pela qual pessoas poderiam ascender na pirâmide pelos próprios meios. A pirâmide serve tanto para classificar os diferentes postos de trabalho como o sistema educacional, onde a universidade é vista como um nível acessado por poucos.

Imagem 4: Pirâmide Social

Fig. 23 — A pirâmide Social.

Fonte: Fontoura (1944, p. 214)

De forma abstrata e conceitual, é questionada a abrangência da teoria do contrato social, onde o Estado seria uma superação de um estado natural marcado pelo conflito e por ausência de moralidade social, uma vez que defende-se que sociedades pré-estatais já contavam com a organização familiar que, no livro, é positiva. Falando de sociedades primitivas, o autor refuta a possibilidade de uma promiscuidade primitiva em sociedades funcionais, atribuindo isso a uma degeneração de relações que partiriam, originalmente, de um núcleo familiar monogâmico.

O evolucionismo é criticado por não reconhecer a moralidade superior de sociedades antigas e da primordialidade da família. O materialismo histórico e o socialismo/comunismo é associado ao evolucionismo e, para o autor, buscava reverter a sociedade a uma promiscuidade (exemplo para falar da defesa do divórcio, por exemplo). Essa ideia de desenvolvimento e degeneração a partir da família é bastante presente.

Contrapondo-se ao evolucionismo, o progresso social por si só não seria suficiente. Existiria um dimensionamento mais complexo e metafórico, que estabelece um patamar espiritual e moral para o desenvolvimento humano, além e acima dos fenômenos sociais, uma

filosofia moral própria que também precisaria ser desenvolvida pelos indivíduos.

Em termos de organização do Estado, constituição e atribuições, há uma dedicação em se apresentar o contexto político da época, onde se estabelecia o Estado Novo de Getúlio Vargas, com grupos religiosos se aproximando do Estado, uma constituição imposta pelo governo à sociedade e onde a ditadura foi exercida como uma "fase transitória". O exemplo brasileiro de governo autoritário de Vargas é apresentado como um modelo intermediário entre o autoritarismo nazista alemão e o liberalismo norte-americano. Esse argumento de uma terceira via política é bastante acionado. Em um período marcado por transições políticas durante a Segunda Guerra Mundial, a saída de Fontoura é contemporizar o papel de governos autoritários e buscar no nível espiritual uma noção de progresso de fato.

c) Formação Sociológica

A formação sociológica é abordada no início do livro. No ponto 1, Fontoura apresenta o conceito, a definição e a posição da Sociologia no quadro geral dos conhecimentos humanos e seu primeiro gesto é apontar a complexidade do problema:

> A primeira impressão de quem penetra no estudo da Sociologia é a de confusão. **Sendo uma ciência muito recente, está longe de ter chegado à sua definitiva sistematização**. Discutem-se ainda seus princípios, seus métodos, seu campo de ação. Há mesmo quem discuta se a Sociologia é ou não uma ciência…
>
> **Ao estudante que se inicia na matéria** é preciso, portanto, o cuidado de **não perder de vista essa situação de problema em aberto, de problema em discussão permanente, que a Sociologia nos apresenta**. (Ver, a respeito, págs. 34/5 e 54).
>
> As contradições, os conceitos opostos, as divergências entre as autoridades eminentes no assunto são fatos comuns aqui, que não ocorrem, entretanto na Matemática, na Física ou na Química.
>
> Acrescente-se a isso a dificuldade enorme de vocabulário, a falta de precisão de nomenclatura: "Triângulo" tem uma só definição, precisa e indiscutível; "barômetro" não admite dois conceitos diversos. No entanto, em Sociologia não há uma definição precisa e única para fato social"; conceitos como os de *"objetividade", "lei", "familia", "evolução", etc. veriam não raro entre os sociólogos.
>
> É preciso portanto que o iniciante na matéria tenha sempre bem presente a complexidade enorme do problema e só vagarosamente, com extremo cuidado, penetre no campo dos estudos sociológicos, para poder assenhorear- se do espírito da Sociologia.
>
> Em caso contrário, o aluno conseguirá decorar leis e definições, repetir conceitos numerosos, mas não terá penetrado na Sociologia. Porque, em última análise, saber Sociologia não é saber responder a "o que é isto?", "o que é aquilo?" com aquela serenidade de quem resolve um cálculo simples ou prepara uma reação química. Não. **Saber Sociologia é saber compreender, interpretar e discutir os problemas sociais.** (Fontoura, 1944, p. 21-22)

Pode-se perceber que Fontoura, enquanto educador, não está preocupado apenas com

o conteúdo, mas também com questões de forma e de, até certo ponto, relações entre disciplinas, haja vista que o ensino de Sociologia é afetado por esses três aspectos. O autor alerta que o iniciante em Sociologia deve ter presente a complexidade do problema e penetrar gradualmente no campo de estudos, para assimilar o "espírito da Sociologia".

Fontoura apresenta ao leitor a Sociologia como uma variedade de teorias explicativas sobre fenômenos sociais. O aluno percebe, dessa forma, a "realidade integral, como que vista de cima, por mais vasta que seja" (1944, p.15). No contexto da década de 1940, a Sociologia brasileira é apresentada como pouco desenvolvida e carente de métodos estruturados.

Num modelo de educação como expressão de uma estratificação social, a Sociologia é apresentada como importante para carreiras intermediárias e superiores. A disciplina tem como fim a vida social e a felicidade, considerada um conhecimento que sempre existiu nas sociedades humanas, mas que ainda não havia sido formatado como disciplina. Não associa esse conhecimento a uma construção da modernidade.

O século XX é apontado como o século da Sociologia, com uma esperança de sua realização no decorrer de suas décadas. Entre exemplos de sua realização mundo afora, a Sociologia norte-americana é um exemplo destacado, vista como pragmática, que procuraria ver o lado vivo e útil dos fenômenos sem se preocupar com definições ou causas primeiras. A escola de sociologia francesa reduzia a religião a explicações sociais, um suposto reducionismo criticado pelo autor. A Sociologia, segundo ele, poderia ser encarada como especulativa (ver o mundo como ele é), normativa (julgar fenômenos), ou uma combinação delas. A proposta da sociologia cristã é uma combinação de ambos.

Em *Programa de Sociologia,* há um destaque das relações entre Sociologia e Filosofia moral. A moral é vista como irmã da Sociologia, ambas buscando progresso e felicidade geral. As duas, entretanto, não compartilham de uma mesma organização do conhecimento, pois seria preciso, compreender a diferenciação entre instrução e educação, com a educação sendo algo mais abrangente. Cada tipo de educação (física, intelectual, moral) teria um objeto (corpo, inteligência, caráter), e a formação somente baseada em decorar elementos é criticada. A educação é vista em relação à vida como um todo, com o objetivo de formar o homem integral. Em outras palavras, o desenvolvimento educacional se mediria por uma via dupla, combinando uma cultura intelectual e uma moral.

O conhecimento serve aqui como escapatória de conhecimentos inadequados e crendices. Nesse sentido, a finalidade do ensino secundário não seria apenas preparar para a

Universidade, mas também desenvolver a personalidade do jovem, dar-lhe uma noção rigorosa de seus deveres e proporcionar uma cultura geral compatível com a juventude, não deveria "encher a cabeça" do jovem de informações, mas sim ensinar-lhe a pensar, meditar sobre problemas e pesar as consequências de seus atos. Ou seja, a educação é vista como uma internalização de conceitos não decorados, mas vividos, que miram em uma interlocução com a moral religiosa. É defendida uma formação robusta e de viés clássico no ensino secundário, com uma pluralidade de currículos nesse período.

5.3 Sociologia, de Meksenas (1994)

5.3.1 Perfil do autor

Nascido em São Paulo, filho de imigrantes lituanos, Paulo Meksenas cresceu em um ambiente operário que influenciou sua formação. Ao longo de sua carreira, esteve envolvido com movimentos sociais e políticos, destacando-se por sua participação na Pastoral da Juventude, nas Comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica, vinculadas à Teologia da Libertação, e na formação do Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos 1980. Graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu a licenciatura. Prosseguiu seus estudos na mesma instituição, obtendo o título de Mestre em Didática (1993), com uma dissertação que analisou a produção de livros didáticos e suas inter-relações com o Estado e as editoras. Em 2001, Meksenas obteve seu doutorado em Educação pela USP, com uma tese voltada para as experiências de comunicação popular e o papel dessas práticas na construção da cidadania.

Teve uma trajetória acadêmica marcada pela docência e pesquisa em diversas áreas, incluindo Didática, Sociologia da Educação, Políticas Educacionais e Cidadania, e Metodologia da Pesquisa Empírica. Seu trabalho acadêmico abordou questões cruciais das relações entre Estado e sociedade civil, comunicação popular e a crítica das estruturas educacionais e suas implicações na formação da cidadania. Além disso, Meksenas realizou investigações sobre a modernidade no Brasil e sua interface com o campo educacional, destacando-se por sua análise crítica de autores clássicos e modernos. Participou de várias bancas de dissertações e teses, além de prestar consultoria ad hoc para instituições.

5.3.1.1 Comentário

A trajetória de Paulo Meksenas evidencia fortes interdependências com movimentos sociais, instituições acadêmicas e órgãos de políticas educacionais, especialmente no contexto da UFSC e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Suas contribuições refletiram uma preocupação constante com a formação crítica de professores e com a democratização do acesso ao conhecimento. Meksenas buscou articular a teoria sociológica com práticas pedagógicas voltadas para a emancipação social.

O pensamento sociológico de Meksenas foi influenciado pela tradição marxista e pelo pensamento crítico, especialmente as ideias de Antonio Gramsci e Karl Marx. Sua análise do livro didático reflete uma perspectiva dialética, que considera o material pedagógico como um produto cultural inserido nas relações sociais e econômicas da Indústria Cultural. Sua leitura crítica da sociedade o levou a investigar as contradições do sistema educacional, enfatizando como o ensino e os recursos pedagógicos são atravessados por relações de poder e dominação.

Meksenas (1995) explorou o livro didático como uma mercadoria cultural, inserida nos processos de produção e consumo próprios da Indústria Cultural. Ao analisá-lo sob esta perspectiva, ele destacou que o livro didático não é apenas um veículo de transmissão de conteúdo, mas um artefato pedagógico que reflete e sustenta certas ideologias e relações sociais de produção. Essa compreensão do livro didático vai além da sua função técnica e didática, envolvendo aspectos econômicos, culturais e políticos que influenciam a forma como o conhecimento é transmitido e reproduzido nas escolas.

A crítica de Meksenas se dirige também aos estudos psicolinguísticos que, segundo ele, reduzem o livro didático a um problema de legibilidade e inteligibilidade. O autor argumenta que esses estudos focam excessivamente em aspectos técnicos do texto, como clareza e facilidade de leitura, negligenciando o contexto histórico, político e pedagógico mais amplo. Para Meksenas, a qualidade de um livro didático não pode ser medida apenas pela facilidade de leitura, mas deve incluir o compromisso político e pedagógico dos autores e editores, bem como as práticas educacionais nas quais o material é utilizado (Meksenas, 1995).

A perspectiva pedagógica de Meksenas assume um compromisso com a formação crítica e emancipadora. Influenciado pelas ideias de Paulo Freire (1977), ele defendia uma educação que promovesse a reflexão e a conscientização dos estudantes sobre sua realidade social. Meksenas via o ensino não como uma transmissão passiva de conteúdos, mas como

um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Para ele, o ato de ensinar era central em sua prática acadêmica, refletindo seu entendimento de que a transformação social parte da sala de aula.

5.3.2 Sobre o livro

5.3.2.1 Intenção e organização da obra

O livro “Sociologia” integra a série Formação Geral, da coleção Magistério 2º grau, publicada pela editora Cortez. É a 2ª edição revista e aumentada. A capa é colorida em verde e laranja. Meksenas afirma que o livro busca atender tanto o público discente quanto o público docente. Diferente do livro de Amaral Fontoura, o sumário de Meksenas apresenta divisões explícitas entre partes, capítulos e tópicos..

A 1ª Parte é inteiramente destinada a dialogar com o professor por meio de questões apresentadas. A proposta do manual de Paulo Meksenas é que o professor consiga organizar e apresentar conhecimentos relevantes para a construção de uma cidadania pelos estudantes. O autor faz questão de diferenciar a cidadania, não como acesso à propriedade privada, mas como acesso ao trabalho e às riquezas sociais geradas por esse trabalho. Essa perspectiva se alinha a uma visão crítica da cidadania, que permite analisar a sociedade como um fenômeno complexo e contraditório. O texto não se apresenta como um material pronto para uso direto em sala de aula, mas sim como um recurso que dialoga com a prática docente. Nesse sentido, Meksenas propõe uma abordagem que, embora possa parecer prescritiva, visa fornecer uma estrutura que incentive o professor a aplicar e adaptar o conteúdo criticamente, promovendo uma reflexão contínua sobre sua atuação.

A obra também se preocupa em recuperar a tradição crítica no ensino da sociologia nas escolas, oferecendo um panorama histórico que discute o desafio da inclusão obrigatória da sociologia no currículo escolar e identifica duas tendências predominantes nos cursos: a abordagem conceitual linear e a abordagem temática fragmentada. Ambas, segundo o autor, tendem a desconectar os tópicos da totalidade social, seja através de uma sequência rígida de conceitos, seja pela apresentação de temas variados sem uma visão unificadora. Ele defende, portanto, uma abordagem sociológica focada nas contradições da sociedade e que compreenda o processo histórico como uma ação civilizadora.

No cerne do manual está a relação entre trabalho e conhecimento. Meksenas argumenta que o conhecimento "real" emerge da problematização das relações de trabalho, e

que o papel do professor vai além de ser um simples facilitador: ele deve atuar como um organizador e transmissor de conhecimento crítico. O senso comum dos alunos é visto como a matéria-prima a partir da qual o conhecimento deve ser trabalhado.

O autor enfatiza a importância de aulas expositivas combinadas com dinâmicas de grupo, onde o conhecimento crítico do professor interage com as percepções dos alunos. Meksenas critica os livros didáticos da época por sua abordagem acrítica, embora reconheça suas definições científicas bem estabelecidas. Em vez de propor uma substituição radical desses materiais, ele sugere uma utilização diferente e mais reflexiva. A perspectiva crítica do manual também contrasta com o funcionalismo e propõe uma visão de cidadania como fruto de lutas políticas, vinculada a uma concepção de democracia popular. Além disso, a combinação entre Família e Escola é analisada como uma articulação entre instituições da sociedade civil e do Estado, reforçando o papel dessas instituições na formação da cidadania crítica.

Imagem 5: Sumário do livro Sociologia

Sumário

Apresentação da Coleção 7
Nota à 2ª edição 9
Apresentação 11

Parte I — Questões ao professor

Capítulo 1
Sociologia e cidadania

A) Contribuição da Sociologia na construção da cidadania 15
B) O curso de Sociologia predominante hoje 17
Breve história da disciplina 17
Tendências no ensino de Sociologia 18

Capítulo 2
Proposta de conteúdo

A) As unidades, o programa 21
B) Justificativa do conteúdo 23

Capítulo 3
Sobre a metodologia de ensino

A) Problematização e teorização 27
B) Aula expositiva ou dinâmica de grupo? 28
C) Uso ou não do livro didático? 30

Parte II — O curso de sociologia: alunos e professores

Capítulo 4
Humanização da natureza

A) Seleção de textos 35
B) Orientação para estudo dos textos 56
C) Sugestões didáticas 58
D) Indicação de leitura complementar 60

Capítulo 5
Sociedade capitalista

A) Seleção de textos 61
B) Orientação para estudo dos textos 94
C) Sugestões didáticas 97
D) Indicação de leitura complementar 100

Capítulo 6
Estado e movimentos sociais

A) Seleção de textos 101
B) Orientação para estudo dos textos 119
C) Sugestões didáticas 121
D) Indicação de leitura complementar 122

Capítulo 7
Família e escola

A) Seleção de textos 123
B) Orientação para estudo dos textos 142
C) Sugestões didáticas 143
D) Indicação de leitura complementar 144

Bibliografia 145

Fonte: Meksenas (1994)

O texto de Meksenas rejeita o uso tradicional do livro didático, visto como uma ferramenta de controle ideológico sobre professores e alunos. Ele propõe um formato detalhado para a realização das atividades. A metodologia foca em romper com a percepção do senso comum, separando-o do conhecimento científico. As atividades incluem dramatizações, teatro, filmes e poesia, com ênfase no uso de dinâmica de grupos. Não contém imagens ou gráficos.

A proposta norteadora é construir uma cidadania crítica através da educação sociológica, que deve ser vista como um fenômeno contraditório e não harmonioso. O texto dialoga diretamente com a atuação do professor, destacando a necessidade de um distanciamento crítico do senso comum.

5.3.2.2 Análise textual

O texto adota uma estrutura temática classificatória com uma introdução substantiva. Utiliza um quadro teórico marxista para discutir a relação entre trabalho e conhecimento, a importância da problematização e a crítica das ideologias das classes dominantes. O trabalho é apresentado como a primeira noção fundamental, seguida pela necessidade de um distanciamento do senso comum. A essência da sociedade é o conflito, e a problematização deve ser o ponto de partida para as atividades em sala de aula. O poder é abordado como uma relação entre política e economia.

a) Crise

Meksenas (1994) aborda a crise, antes de tudo, dentro da perspectiva marxista. A essência da sociedade é o conflito e isso passa a ser desenvolvido metodologicamente. A problematização precisa ser vista como ponto de partida das atividades em sala de aula, muito bem exemplificadas no livro, que também visa instruir professores com pouca formação específica em sociologia, considerado um problema crítico para que o conhecimento seja transmitido. Dessa forma, nota-se como que a crise se associa à formação sociológica.

Ao apontar a forma como o conhecimento deveria ser apresentado aos alunos, na primeira unidade, voltada para o professor, é dito o seguinte:

> A problematização de questões de senso comum, presentes em todos nós, deve ser sempre o primeiro momento, o ponto de partida das atividades. Alertamos que essa

> problematização não deve ser confundida com um simples arrolar de acontecimentos de nossa vida. Ao contrário, problematizar significa criar uma situação que desperte no aluno a necessidade de entender os fenômenos de seu cotidiano de outra perspectiva que não a de senso comum. Em outras palavras, significa mobilizá-lo para que perceba nos fenômenos sociais particulares uma dimensão geral (teórica) (Meksenas, 1994, p. 27).

Assim, a necessidade de desvendamento das estruturas de poder nas relações de classe reflete-se numa necessidade de que os sujeitos rompam com o senso comum e assumam uma postura sociológica crítica. No horizonte está o contexto de redemocratização, de mudança de regime político, onde torna-se necessário um rompimento com antigas lógicas para o exercício de um projeto de democracia popular defendida por Meksenas.

O problema não pode ser só um levantamento, um inventário de assuntos, mas uma necessidade a ser despertada no aluno. Assim, problemas precisam ser desvendados a partir do uso de uma metodologia específica, que parte das escolas sociológicas. Assim, os alunos precisam entender o conflito a partir da diferença da perspectiva funcionalista da perspectiva materialista crítica.

Poder é definido na relação entre política e economia, pensado como uma instância de domínio da classe dominante numa perspectiva crítica. Essa visão, se contrapõe a uma visão funcionalista que colocaria o Estado como integrador social, capaz de dissolver tensões. Movimentos sociais são pensados enquanto interfaces do Estado com a sociedade civil importantes para que as críticas políticas e econômicas se façam presentes.

b) Posicionamento/dimensionamento

Em *Sociologia*, de Meksenas (1994), o Trabalho é apresentado como o primeiro contexto de relações, uma primeira dimensão social. A transformação do mundo pelo sujeito através da ação humana é o ponto de partida para a construção de seu percurso argumentativo. Entretanto, torna-se necessário romper com as lógicas do pensamento habitual. Dimensiona-se ao falar do senso comum, assumindo-se que o aluno se encontra inserido no ambiente do senso comum próximo, precisando se afastar dele, inicialmente, para depois poder questionar a natureza do conhecimento.

Outro distanciamento proposto era aquele em relação aos materiais sobre sociologia da época, que estariam muito marcados pelas ideologias das classes dominantes. Isso revela a intenção do autor em distanciar o conhecimento proposto por seu livro tanto do senso comum quanto do pensamento ideológico das classes altas. Visando isso estão as atividades propostas

e descritas já no início do texto, que visam que os alunos apresentem os problemas por si só para que depois os vejam de forma distanciada pela análise do professor.

Transformações de escala social da sociedade brasileira transparecem na forma pela qual o livro pressupõe os contextos de origem dos alunos. Por exemplo, é apontado como, ao final dos anos 1980, a escala urbana subordina e redefine o rural, sendo necessário que o professor compreenda isso quanto aos seus alunos, provenientes de contextos diversos. Ou seja, compreender essas diferenças de origem passa a ser uma questão de divisão interna dos próprios alunos.

A escala local é retomada e propriamente problematizada ao final do livro, como dimensão próxima a ser ressignificada. Família e Escola são pensadas enquanto uma combinação de instituições da sociedade civil e do Estado. A escola é vista como podendo tanto fortalecer quanto diminuir a cidadania crítica, o que reforça a ideia de que materiais escolares deveriam ser vistos de forma crítica. A proposta do livro é de recuperar essa postura dentro de sala de aula.

c) Formação

A formação ocupa bastante espaço na obra de Meksenas (1991). Presente principalmente na primeira parte do livro, onde a primeira unidade é estruturada na forma de um curso para o professor, mas que compreende a proposta metodológica a ser adotada no livro como um todo. Essa formação rápida inicial condiz com sua evitação explícita de uma erudição sociológica que, segundo ele, seria impraticável no tempo do curso.

Defende uma sociologia focada nas contradições e que entenda o processo histórico com uma ação civilizadora. Nesse processo, a proposta da sociologia para o momento considera a cidadania como fruto de uma luta política e a democracia vista a partir da crítica da democracia liberal em nome de um projeto político popular. Seria preciso "a) estabelecer a diferença entre o seu conhecimento de senso comum com o conhecimento científico; b) desenvolver uma percepção crítica da realidade social que o cerca; c) incrementar sua noção de participação social" (Meksenas, 1994, p. 25).

O foco é a relação entre trabalho e conhecimento. O conhecimento “real” é aquele que surge da problematização das relações de trabalho. O senso-comum é a matéria-prima pela qual as questões precisam ser levantadas. Nessa relação, o professor não é apenas um orientador, mas um organizador e transmissor do conhecimento crítico. O aluno também

organiza e transmite esse conhecimento, mas esse seria demasiado calcado no senso comum. Durante todo o texto, fala-se muito sobre o que o aluno conseguiria ou não fazer, colocando a necessidade de se diagnosticar quais conhecimentos sobre as realidades sociais os sujeitos já possuem. O conhecimento deve ser trabalho por aulas expositivas associadas a dinâmicas de grupo. Apresenta várias propostas de atividades em sala de aula: dramatização, teatro, filmes e poesia. Nas dinâmicas de grupo, o conhecimento crítico do professor vai se voltar para as dinâmicas do senso comum dos alunos.

Os livros didáticos existentes até a época são percebidos como pouco críticos, mas que teriam definições científicas bem colocadas. O funcionalismo na sociologia, por exemplo, é tomado com algo em contraste com a perspectiva crítica, mas que deveria ser ensinado, com a intenção da busca por novos usos da teoria.

Uma justificativa do livro como um todo está em organizar conhecimentos socialmente importantes em termos de construção de cidadania. A cidadania é claramente definida, já no começo, não como acesso à propriedade, mas pelo acesso ao trabalho e acesso às riquezas sociais dele. Isso ocorre por uma perspectiva crítica da cidadania. A crítica permite ver a sociedade como um fenômeno contraditório.

O livro em si não se apresenta como um texto pronto para ser usado em sala de aula, mas um texto que dialoga constantemente com a atuação do professor a partir dele. Por isso, se assume enquanto uma "receita", um tanto rígida. Prescreve certas atitudes a partir do que é escrito, mas defende que a posição do professor seja complementar ao texto.

5.4 Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, de Bomeny *et al.* (2016)

5.4.1 Perfil das autoras

Ao observar as trajetórias de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Emerique e Julia O'Donnell em seus currículos Lattes, acessados em 9 de novembro de 2024, buscamos levantar aspectos comuns e diversos às quatro autoras, que pudessem sugerir quais relações de interdependência existiam ou poderiam aproximá-las para a escrita de Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. Por isso, além de uma leitura inspecional, observamos mais detalhadamente os dados informados entre os anos 2008 e 2012, período que coincide com o processo de produção do livro didático.

Um elemento comum nas trajetórias das autoras é a ligação com instituições de ensino e pesquisa do Rio de Janeiro. Todas obtiveram formação e titulação em universidades

cariocas, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa formação parece ter viabilizado o acesso e a circulação nas redes de pesquisadores no Rio de Janeiro.

Outro ponto em comum entre as autoras é o interesse pelas Ciências Sociais aplicadas à educação, desde a formação ou ao longo de sua atuação profissional. Já em sua dissertação de mestrado, intitulada "Reprodução Ideológica e Comunicação de Massa: Educação Moral e Cívica na TVE" (1980), depois transformada em livro, Helena Bomeny (1981) estudou as relações entre valores e socialização política na retórica da disciplina Educação Moral e Cívica da televisão educativa do Maranhão. Por sua vez, Raquel Emerique cursou a licenciatura em História e, tanto no mestrado quanto no doutorado (ambos cursados sob a orientação de Helena Bomeny), pesquisou temas relacionados à educação, como a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (1997) e as imagens da qualidade do ensino (2007).

Por outro lado, Bianca Freire-Medeiros e Julia O'Donnell compartilham interesses e afinidades temáticas. Freire-Medeiros, durante seu período de atuação na FGV e posteriormente na USP, se destacou por suas pesquisas em Sociologia Urbana e mobilidades globais, investigando fenômenos como o turismo de pobreza e a transformação das cidades sob a ótica das desigualdades sociais. Julia O'Donnell, formada em História e doutora em Antropologia, dedicou-se a estudos sobre modernidade e cultura urbana no Rio de Janeiro, com enfoque em temas como o patrimônio cultural e as práticas de vida nas grandes metrópoles. A interseção entre os interesses das quatro autoras se traduziu em uma abordagem interdisciplinar que, como veremos adiante, influenciou a construção do livro didático, oferecendo aos leitores uma perspectiva abrangente sobre a vida social moderna e suas dinâmicas.

Vale ressaltar que a Fundação Getulio Vargas (FGV) desempenhou um papel central como espaço institucional para a concepção e elaboração do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. Durante o período de produção do material (2007-2009), Helena Bomeny ocupou a posição de coordenadora do curso de graduação na Escola Superior de Ciências Sociais do CPDOC, em implementação desde 2006. Na época, Raquel Emerique e Bianca Freire-Medeiros atuavam como professoras e pesquisadoras da Escola da FGV. Entre 2007 e 2014, Julia Galli O'Donnell também atuou como professora no CPDOC da FGV, onde lecionou disciplinas de graduação e pós-graduação, incluindo Antropologia, Arte e Sociedade

e Interpretações do Brasil.

Apesar dos aspectos comuns, há diferenças entre as autoras em termos de geração, áreas de especialização e contextos de atuação. Helena Bomeny é a mais experiente do grupo, tendo iniciado sua carreira acadêmica nos anos 1970. Sua formação em Sociologia e sua atuação como professora titular da UERJ a colocam como uma referência em políticas educacionais e pensamento social brasileiro. Raquel Emerique e Bianca Freire-Medeiros pertencem a uma geração intermediária, e Julia O'Donnell pode ser considerada participante de uma geração mais recente de cientistas sociais.

5.4.1.1 Comentário

As autoras formaram uma configuração interdisciplinar que parece ter sido fundamental para a concepção e estruturação do livro. As trajetórias acadêmicas e profissionais das quatro autoras — Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Emerique e Julia Galli O'Donnell — indicam uma rede de interdependências que não apenas facilitou a colaboração, mas também moldou o conteúdo temático da obra. Observa-se, por exemplo, uma convergência entre os interesses em Sociologia da Educação (Bomeny e Emerique) e a especialização em estudos urbanos e culturais (Freire-Medeiros e O'Donnell). Essa articulação interdisciplinar permitiu uma abordagem plural que dialoga com diferentes campos das Ciências Sociais, indo além de uma simples introdução aos conceitos básicos da disciplina.

A escolha do filme *Tempos Modernos* como fio condutor do livro também pode ser interpretada à luz dessas interdependências. O uso do cinema como ferramenta pedagógica reflete uma influência direta das pesquisas de Freire-Medeiros sobre cultura visual e a urbanidade, bem como o interesse de O'Donnell pela modernidade e pela representação da vida urbana. Além disso, a experiência de Bomeny e Emerique com políticas educacionais e formação docente parece ter direcionado o livro para atender às exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), respondendo a uma demanda crescente por materiais didáticos que não apenas transmitem o conhecimento sociológico, mas que também dialogam com o cotidiano dos alunos e suas experiências urbanas.

Essas interdependências apontam para uma sociogênese do livro enraizada em um contexto de valorização do ensino de Sociologia na FGV, com o surgimento do projeto Ensino Médio FGV e no momento de criação da Escola Superior de Ciências Sociais, reforçados pela

obrigatoriedade da disciplina no ensino médio a partir dos anos 2000. A colaboração entre as autoras parece ser o resultado da dinâmica das redes intelectuais e institucionais do Rio de Janeiro, envolvendo contatos frequentes nas universidades onde atuavam e o apoio de centros de pesquisa como o CPDOC da FGV, espaço onde Bomeny e Freire-Medeiros mantinham vínculos estabelecidos. Nossa hipótese é que essa rede de colaboração não apenas facilitou a produção do livro, mas também pode ter influenciado escolhas temáticas e metodológicas, como a inclusão de análises da modernidade e da urbanização, alinhando o conteúdo com o contexto histórico e social vivido pelos estudantes.

5.4.2 Sobre o livro

O livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (Ed. do Brasil/Ed. FGV) foi concebido em um período de significativa expansão do ensino de Sociologia no Brasil, particularmente após a inclusão obrigatória da disciplina no ensino médio (2008) e reforçada pelas políticas curriculares dos anos 2000.

É uma obra destinada ao ensino médio que se destacou - segundo os avaliadores do 53º Prêmio Jabuti (2011) na categoria Didáticos e Paradidáticos - pela originalidade de sua abordagem. Formulado a partir da atuação no CPDOC da FGV por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros, em colaboração com as outras autoras. A obra foi também elogiada pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC por sua capacidade de apresentar a teoria sociológica através de uma temática central inovadora: o cinema.

5.4.2.1 Intenção e organização da obra

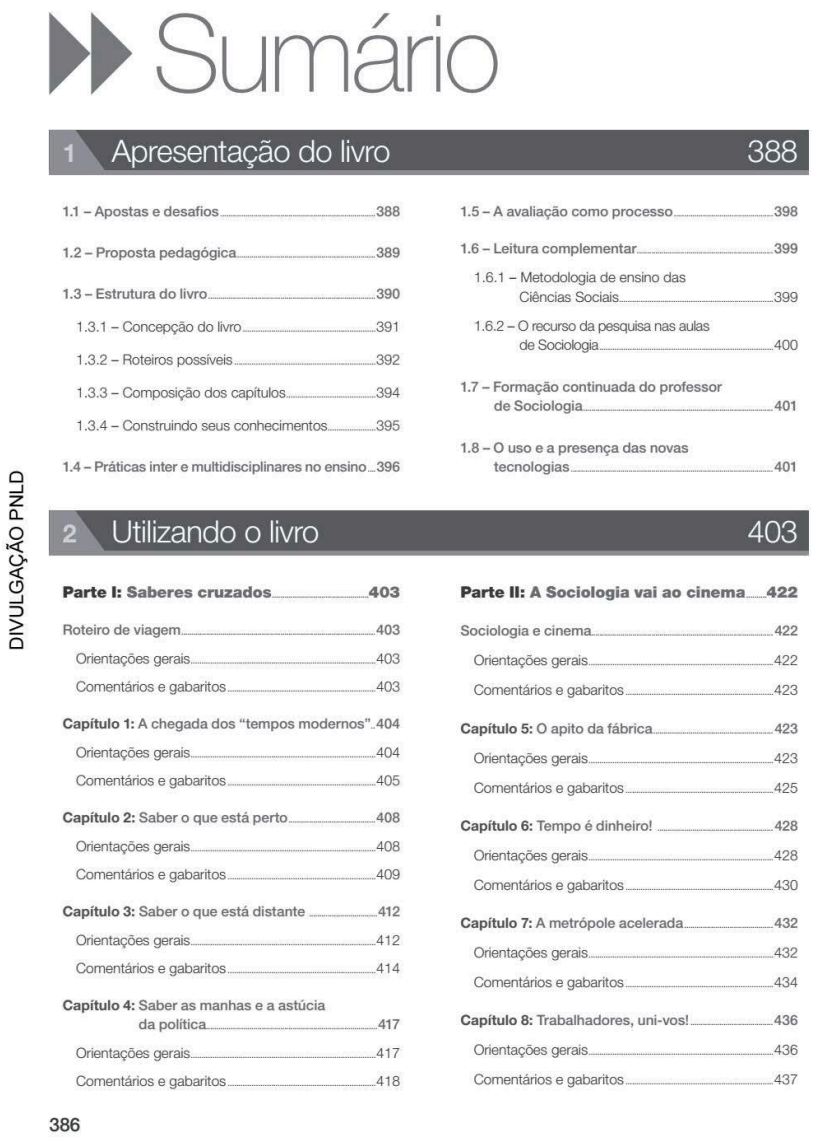
Utilizando cenas do filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin, o livro introduz conceitos e teorias fundamentais das Ciências Sociais, analisando ações, pensamentos e sentimentos característicos da vida urbana e industrial moderna. A obra estabelece uma analogia entre o cinema e as Ciências Sociais, tratando-os como formas distintas de consciência da vida social moderna. Essa abordagem, segundo o guia do MEC que recomenda as obras selecionadas, oferece aos professores uma ferramenta didática única e eficaz[5].

A diversidade de influências teóricas e de experiências acadêmicas das autoras é refletida tanto na intenção como na organização do livro didático. Helena Bomeny, com seu trabalho de longa data no CPDOC/FGV e na UERJ, foi influenciada por pensadores do

[5] https://portal.fgv.br/noticias/livro-tempos-modernos-tempos-sociologia-e-finalista-premio-jabuti (Acesso em 28/08/2024).

pensamento social brasileiro, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Bianca Freire-Medeiros se destaca por sua ligação com estudos urbanos e mobilidades, tendo sido influenciada por autores internacionais como John Urry e Pierre Bourdieu. Raquel Emerique se especializou na análise do ensino e nas práticas pedagógicas, com forte influência de Paulo Freire e das discussões sobre a qualidade do ensino no Brasil. Julia Galli O'Donnell, com sua formação em Antropologia, dialoga com a tradição de Gilberto Velho e explora a modernidade carioca através de uma perspectiva etnográfica.

Imagem 6: Sumário do livro Tempos Modernos Tempos de Sociologia



Sumário

1 Apresentação do livro 388

1.1 – Apostas e desafios ... 388
1.2 – Proposta pedagógica ... 389
1.3 – Estrutura do livro ... 390
1.3.1 – Concepção do livro ... 391
1.3.2 – Roteiros possíveis ... 392
1.3.3 – Composição dos capítulos ... 394
1.3.4 – Construindo seus conhecimentos ... 395
1.4 – Práticas inter e multidisciplinares no ensino ... 396
1.5 – A avaliação como processo ... 398
1.6 – Leitura complementar ... 399
1.6.1 – Metodologia de ensino das Ciências Sociais ... 399
1.6.2 – O recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia ... 400
1.7 – Formação continuada do professor de Sociologia ... 401
1.8 – O uso e a presença das novas tecnologias ... 401

2 Utilizando o livro 403

Parte I: Saberes cruzados ... 403
Roteiro de viagem ... 403
Orientações gerais ... 403
Comentários e gabaritos ... 403
Capítulo 1: A chegada dos "tempos modernos" ... 404
Orientações gerais ... 404
Comentários e gabaritos ... 405
Capítulo 2: Saber o que está perto ... 408
Orientações gerais ... 408
Comentários e gabaritos ... 409
Capítulo 3: Saber o que está distante ... 412
Orientações gerais ... 412
Comentários e gabaritos ... 414
Capítulo 4: Saber as manhas e a astúcia da política ... 417
Orientações gerais ... 417
Comentários e gabaritos ... 418
Parte II: A Sociologia vai ao cinema ... 422
Sociologia e cinema ... 422
Orientações gerais ... 422
Comentários e gabaritos ... 423
Capítulo 5: O apito da fábrica ... 423
Orientações gerais ... 423
Comentários e gabaritos ... 425
Capítulo 6: Tempo é dinheiro! ... 428
Orientações gerais ... 428
Comentários e gabaritos ... 430
Capítulo 7: A metrópole acelerada ... 432
Orientações gerais ... 432
Comentários e gabaritos ... 434
Capítulo 8: Trabalhadores, uni-vos! ... 436
Orientações gerais ... 436
Comentários e gabaritos ... 437

DIVULGAÇÃO PNLD

Capítulo 9: Liberdade ou segurança? 439
Orientações gerais 439
Comentários e gabaritos 441

Capítulo 10: As muitas faces do poder 443
Orientações gerais 443
Comentários e gabaritos 445

Capítulo 11: Sonhos de civilização 447
Orientações gerais 447
Comentários e gabaritos 449

Capítulo 12: Sonhos de consumo 451
Orientações gerais 451
Comentários e gabaritos 453

Capítulo 13: Caminhos abertos pela Sociologia 455
Orientações gerais 455
Comentários e gabaritos 456

Parte III: A Sociologia vem ao Brasil 460

Que país é este? 460
Orientações gerais 460
Comentários e gabaritos 461

Capítulo 14: Brasil, mostra a tua cara! 462
Orientações gerais 462
Comentários e gabaritos 463

Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil? 465
Orientações gerais 465
Comentários e gabaritos 467

Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico? 469
Orientações gerais 469
Comentários e gabaritos 470

Capítulo 17: Qual é sua tribo? 471
Orientações gerais 471
Comentários e gabaritos 473

Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens 475
Orientações gerais 475
Comentários e gabaritos 477

Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia 479
Orientações gerais 479
Comentários e gabaritos 481

Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil 483
Orientações gerais 483
Comentários e gabaritos 485

Capítulo 21: O que os brasileiros consomem? 488
Orientações gerais 488
Comentários e gabaritos 490

Capítulo 22: Interpretando o Brasil 492
Orientações gerais 492
Comentários e gabaritos 493

Referências 496

O próprio formato do livro, que explora temas clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais a partir de uma narrativa acessível, pode ser visto como um reflexo das figuras sociais que as autoras representam — acadêmicas engajadas tanto com a produção de conhecimento quanto com a aplicação prática desse saber no ensino. A integração de diferentes abordagens e especializações sugere uma tentativa de criar uma obra que transcenda as divisões disciplinares tradicionais, proporcionando aos alunos uma visão ampla e crítica da sociedade moderna, em consonância com as tendências pedagógicas contemporâneas e com as expectativas de uma formação sociológica mais integrada e reflexiva.

5.4.2.2 Análise textual

a) Crise

No caso de *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, a crise é mais predominante ao final do texto. Neste livro, o avanço da modernidade é o principal motor de crises sociais, vistas, inicialmente, a partir da escala dos sujeitos. As desigualdades modernas convivem paradoxalmente com a emergência do indivíduo como sujeito de direito. Essa crise tem a ver com a aceleração do tempo e da descoberta de vários "outros" com fonte de angústia. A desigualdade, assim, é um efeito da vida moderna. O etnocentrismo e o racialismo são expressões mais específicas disso, no campo da antropologia. No contexto político brasileiro, o coronelismo se mostra como uma expressão do acesso desigual aos direitos políticos.

Os conflitos oriundos do ambiente de trabalho são particularmente impactantes para os sujeitos por conta do tempo que essas relações tomam na vida cotidiana. Mudanças abruptas nessas relações levam a nomia e ao conflito. A adoção ao pensamento racional como uma solução também não é algo que traga harmonia interna aos sujeitos. A expressão trágica da modernidade, representada muito bem no filme que guia boa parte das unidades, é o adoecimento e consequente admissão a instituições psiquiátricas.

A modernidade é apresentada como uma faca de dois gumes que muito cobra dos sujeitos. A convivência com as diferenças culturais leva ao etnocentrismo e ao estereótipo; a liberdade formal leva a um dilema com a noção de igualdade; a aceleração e racionalização da vida leva ao estresse e ao adoecimento mental; o consumo nunca cumpre o que a propaganda promete. Nesses meandros, o poder se desvincula de uma instituição formal do Estado e passa a agir sobre os conhecimentos e os corpos.

Ao falar sobre o Brasil, a aceleração moderna fez com que a migração para a cidade fosse experimentada enquanto uma aceleração e desagregação das relações sociais. O mercado de trabalho, por exemplo, ainda traz consequências diretas das práticas escravocratas. A chegada dos imigrantes, por sua vez, também coincidiu com um período de altas incidências de greves durante a Primeira República. As desigualdades no trabalho persistem, resultado da presença histórica de determinadas formas de relação intimamente associadas ao racismo. A fome também é um desses problemas, de origens comuns.

A Constituição de 1988 estabeleceu bases democráticas para o Estado, mas ainda não seria capaz de envolver o cidadão com a política ativa. A cidadania regulada, descrita por Wanderley Guilherme dos Santos (1979), é um problema central para direitos que deveriam

ser para todos, mas que se restringem a determinadas categorias. Isso ainda se configura no Brasil. O patrimonialismo e a transferência de relações da esfera doméstica para a pública são marcas dos problemas brasileiros ao condicionar o acesso ao espaço público.

A racionalização dos processos penais, por outro lado, não significou que, no Brasil, assim como em outros países, a violência na aplicação da lei tenha desaparecido, pois seria necessário observar a questão em maior profundidade. Seria uma incoerência afirmar que crimes são oriundos e têm ligação direta com a pobreza propriamente dita. Numa sociedade de consumo, a própria desigualdade está mais relacionada com a criminalidade, não estando tão relacionado com uma "falta" de Estado, mas com uma sociabilidade violenta compartilhada entre diversos setores sociais.

b) Posicionamento/dimensionamento

Esse aspecto encontra-se bastante disperso ao longo do texto do livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia,* de Bomeny et al. Nele, a discussão inicia-se falando sobre como a sociologia se debruça sobre fenômenos cotidianos. A sociedade é apresentada como o habitat que pode ser interpretado de acordo com formas específicas e variadas de conhecimento.

A questão da modernidade é logo posta enquanto um marcador histórico importante. É apresentada logo no começo, com o quadro "Alegoria da primavera", do pintor Sandro Botticelli, representando mudanças como a ida do campo para a cidade, a interpretação humana dos acontecimentos, mobilidades aceleradas, a descoberta do "outro", a indústria e as leis modernas. A modernidade aproximou pessoas, mas exacerbou as diferenças. A sociologia é apresentada enquanto um conhecimento social nascido na modernidade. Os conhecimentos sociais são apresentados a partir de posições específicas: a antropologia estudando o que se é distante, a sociologia o que está perto, e a Ciência Política, a instituição específica da política e as artimanhas do poder.

A solidariedade no contexto do trabalho é o que inicia a discussão, a partir do caso da fábrica em Tempos Modernos. A modernidade é apresentada como forma de organização das atividades humanas, principalmente como uma forma de se medir e avaliar o tempo enquanto instituição reguladora dessas atividades. A modernidade é apresentada como uma capacidade de organizar várias temporalidades, inclusive pela adoção de tecnologias de medição do tempo e do espaço. É afirmado como que a modernidade não é um substantivo, mas uma

forma de organização. O que o capitalismo promoveu foi uma aceleração das formas de relação.

A dinamicidade das relações econômicas, associada ao pertencimento de classe enquanto um atributo inato dos sujeitos, forma uma experiência específica da modernidade. Transposto para o século XX, esta experiência de estar no mundo fala muito sobre os hábitos de consumo, que apresentam um universo de escolhas, sempre além das capacidades dos sujeitos. Viver na sociedade "moderna" é apresentado como uma experiência angustiante, posto que os sujeitos são constantemente confrontados com a desigualdade em termos de escala temporal e espacial.

Ao falar sobre o Brasil, afirma-se como este é um país vasto, constituído por divisões e desigualdades internas. No contexto de transformações de escala da modernidade, a mudança do campo para as cidades foi marcante no contexto brasileiro. É a partir desse contexto que a questão da família é apresentada como uma temática para a sociologia e antropologia. Ela serve como âncora dessas experiências de transformação da modernidade. Alguns testemunhos das mudanças que acompanharam o Brasil, entretanto, não podem ser encontrados, onde populações e culturas como a negra e indígena são invisibilizadas, cada uma com suas complexidades internas.

O estudo sobre o trabalho fornece um panorama do Brasil, intimamente marcado pelos mais de trezentos anos de experiência escravocrata e que desenvolveu uma política de atração de migrantes europeus. Outras questões trazidas dizem respeito à composição do Brasil entre grupos religiosos, que vem se diversificando, e de novas identidades tribais urbanas em construção. Este último fenômeno é descrito como uma resposta ao mal estar nascido com a vida moderna.

No campo institucional, os direitos expressos na Constituição de 1988 representaram uma busca pela ampliação da cidadania no campo político após um período de fechamento político. É reforçado como o Estado desempenha um papel importante na organização social, mas ainda é preciso olhar para a complexidade interna para resolvermos problemas, como a violência e estratificação social permeada por padrões de consumo excludentes.

c) Formação

Em *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, a formação concentra-se predominantemente nos capítulos iniciais do texto. Entretanto, cabe notar como a autoria

enquanto elemento de sentido da formação sociológica é tematizada na segunda parte do livro, acompanhando cenas do filme *Tempos Modernos*. Como elemento narrativo do texto, é frisado como os autores clássicos e contemporâneos da Sociologia olham para problemas comuns, oferecendo saídas diferentes. Essa relação é bem evidenciada pela analogia com a sessão de cinema, onde múltiplos sujeitos interpretam o mesmo elemento. Há o uso de cenários hipotéticos onde se pergunta o que um autor de fato diria sobre uma cena, se estivesse ali assistindo o filme.

O livro parte de uma ideia de estranhamento do familiar sem estabelecer uma superioridade do conhecimento sociológico em relação ao conhecimento leigo. É importante o argumento de Giddens acionado algumas vezes, de que a sociologia nos faz olhar o que está perto de forma distinta (Giddens, 2001). A sociologia é, antes de tudo, uma forma de pensar, de problematizar e de estar em uma condição simultânea de sujeito e objeto.

A sociologia nasce na modernidade como uma forma de oferecer respostas para novas questões. Para que ela seja compreendida é preciso também compreender outras disciplinas, como história e geografia, se desenvolvendo ao mesmo tempo. A saída sociológica para os problemas sociais é única, sendo diferente, por exemplo, da noção individualista da economia. A antropologia é um conhecimento especializado em grupos distantes, com o culturalismo sendo uma resposta formulada contra o etnocentrismo moderno.

Na análise das cenas do filme, autores da Sociologia, Antropologia, Ciência Política e áreas afins apresentam "comentários" sobre as cenas oferecendo uma análise interpretativa. Não há um necessário "fechamento" do campo disciplinar. Com isso, é mais explorado a diferença que cada um apresenta sobre os mesmos problemas. É reforçada a variedade interna de interpretações. Um exemplo é entre Marx e Tocqueville.

O final do último capítulo da segunda parte do livro convida todos os autores para um sarau imaginário, onde eles emitem opiniões e debatem a condição da vida moderna. A estratégia adotada é apresentar cada autor de forma a diferenciar aqueles preocupados com a formação da modernidade dos que focam nos seus efeitos. Entre os autores que analisam a formação da modernidade estão Marx, Durkheim, Weber, Tocqueville e Elias. Já entre os que estudam suas consequências estão Simmel, Foucault e Walter Benjamin. Nesse debate, destaca-se que a sociedade oferece inúmeras questões para reflexão, e cada uma delas requer uma ferramenta analítica diferente.

Ao falar sobre o Brasil, o livro termina com uma comparação entre grandes

intérpretes, nas figuras de Sérgio Buarque de Holanda e Roberto da Matta. Falar do Brasil com um todo é um desafio, mas os autores mencionados buscaram traçar algumas linhas mais gerais sobre ele como um todo, o que é valorizado.

5.5 Sociologia em Movimento, de Silva *et. al.* (2016)

5.5.1 Perfil da autoria

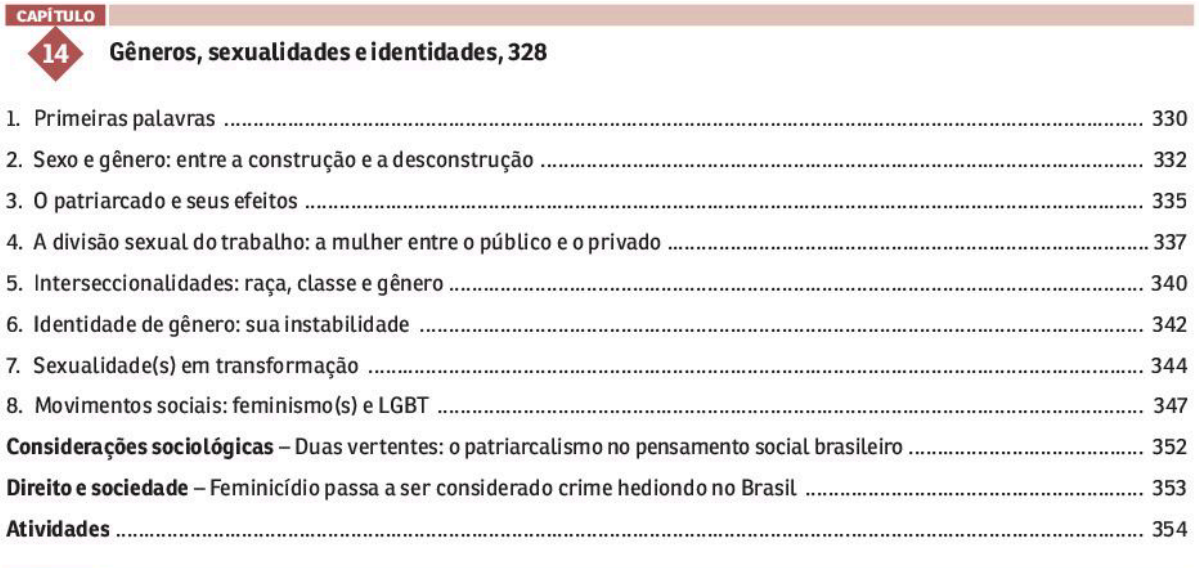
O perfil autoral do livro *Sociologia em Movimento* é composto por dezenove autores, cuja formação e trajetória acadêmica refletem uma clara intersecção entre experiência prática no ensino e alta qualificação acadêmica. A maioria dos autores possui graduação em Ciências Sociais, uma área que tradicionalmente abrange disciplinas como Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Esse campo de formação confere aos autores uma base teórica diversificada, fundamental para a elaboração de conteúdos que abordem os fenômenos sociais de maneira abrangente. Os currículos Lattes indicam que a formação em Ciências Sociais é um elemento comum e estruturante, o que permite uma visão integrada das diferentes dimensões da realidade social, essenciais para a construção de um livro didático que dialogue com os principais temas da Sociologia.

No que diz respeito à qualificação, observa-se que todos os autores passaram por processos de especialização acadêmica, com grande parte completando o mestrado e o doutorado em instituições de destaque, como UFRJ, UERJ e UFF. O mestrado, em particular, proporcionou aos autores a oportunidade de aprofundar suas pesquisas em temas específicos, muitas vezes ligados ao ensino de Sociologia, políticas públicas, movimentos sociais, questões de desigualdade e de diversidade cultural. O doutorado, por sua vez, permitiu um nível de especialização ainda maior, ampliando o rigor teórico e metodológico das contribuições autorais. Essa alta qualificação é um aspecto que diferencia o livro *Sociologia em Movimento*, pois possibilita que os conteúdos apresentados sejam embasados em pesquisas acadêmicas de ponta, refletindo as discussões contemporâneas da área.

Em termos de gênero, a equipe autoral apresenta uma predominância masculina, com onze homens e seis mulheres. Embora a participação feminina seja minoritária, as autoras desempenham papéis importantes na construção do livro, trazendo contribuições significativas, especialmente em temas relacionados a gênero, diversidade e políticas educacionais. As mulheres autoras do livro possuem qualificações acadêmicas avançadas, com doutorados que abordam questões de diversidade cultural e políticas de inclusão, temas

que são centrais para o debate sociológico e que encontram eco nos conteúdos abordados na obra, como discussões sobre desigualdade de gênero e interseccionalidade.

Imagem 5: Conteúdo do capítulo sobre gêneros, sexualidades e identidades



CAPÍTULO 14 **Gêneros, sexualidades e identidades, 328**

1. Primeiras palavras 330
2. Sexo e gênero: entre a construção e a desconstrução 332
3. O patriarcado e seus efeitos 335
4. A divisão sexual do trabalho: a mulher entre o público e o privado 337
5. Interseccionalidades: raça, classe e gênero 340
6. Identidade de gênero: sua instabilidade 342
7. Sexualidade(s) em transformação 344
8. Movimentos sociais: feminismo(s) e LGBT 347

Considerações sociológicas – Duas vertentes: o patriarcalismo no pensamento social brasileiro 352

Direito e sociedade – Feminicídio passa a ser considerado crime hediondo no Brasil 353

Atividades 354

Fonte: Silva et al. (2016)

A equipe caracteriza-se ainda por uma forte conexão institucional e acadêmica, especialmente ligada ao contexto educacional do Rio de Janeiro. Um aspecto central que une esses autores é a vinculação ao Colégio Pedro II, uma das instituições de ensino mais tradicionais do país, que possui uma história quase bicentenária e é mantida pelo governo federal. Esse colégio desempenhou, historicamente, um papel de modelo para outras escolas de ensino secundário no Brasil, o que faz com que a experiência de seus docentes tenha uma influência significativa na abordagem pedagógica adotada no livro. Essa ligação institucional não apenas facilita a colaboração entre os autores, mas também contribui para uma abordagem didática que está em sintonia com as práticas educativas já consolidadas em uma instituição de prestígio e tradição.

Outro aspecto significativo é a interdependência observada entre os autores, resultante de uma rede de colaboração acadêmica e profissional fortalecida ao longo de anos de trabalho conjunto em projetos pedagógicos e eventos acadêmicos. Essa dinâmica colaborativa, facilitada pela predominância de docentes vinculados ao Colégio Pedro II, permite que o processo de escrita do livro seja enriquecido pela complementaridade de saberes. Cada autor

contribui com sua especialidade, seja em áreas de pesquisa como políticas públicas, diversidade cultural ou movimentos sociais. Essa complementaridade não apenas promove uma cobertura ampla e diversificada dos temas sociológicos, mas também assegura que o material didático tenha consistência e coesão, resultando em um livro que se destaca pela capacidade de dialogar com a realidade educacional brasileira e de promover uma formação crítica e reflexiva entre os estudantes.

A análise do tempo de atuação profissional da equipe de autores do livro *Sociologia em Movimento* revela uma distribuição significativa de experiências, variando de profissionais que ingressaram na docência nas décadas de 1980 e 1990 até aqueles que iniciaram suas carreiras mais recentemente, a partir de 2010. O autor com maior tempo de atuação começou em 1980, como professor titular no Colégio Pedro II, acumulando mais de quatro décadas de experiência na educação. Por outro lado, o autor mais novo da equipe iniciou sua carreira docente em 2014, no mesmo Colégio Pedro II, indicando uma diferença de 34 anos entre o autor mais experiente e o menos experiente. A média de tempo de atuação dos autores se concentra entre 15 e 25 anos, o que sugere um grupo predominantemente formado por profissionais com ampla trajetória na docência e na pesquisa. Essa distribuição temporal permite uma mescla de diferentes gerações de professores, combinando a experiência acumulada dos veteranos com a perspectiva renovada dos mais recentes, o que pode enriquecer a abordagem pedagógica do livro, incorporando tanto práticas consolidadas quanto inovações educacionais.

Quadro 5: Perfil autoral do livro Sociologia em Movimento

Nº	Autor	Formação/Titulação	Atuação Profissional
1	Afranio de Oliveira Silva	Graduação: Política social no Brasil (PUC-Rio, 2002); Mestrado: Papel do Estado nas reformas educacionais (UFRJ, 2006); Doutorado: Sociogênese e desenvolvimento social (UFRRJ, 2014)	Professor Titular, Colégio Pedro II (desde 2008); Professor Adjunto, UERJ (desde 2015)
2	Bruno Ribeiro Bastos Loureiro	Graduação: Ensino de Sociologia na Educação Básica (UFRJ, 2003); Mestrado: Prática docente e materiais didáticos (não especificado)	Professor de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2007)
3	Cassia Cardoso de Miranda	Graduação: Movimentos sociais urbanos (UFRJ, 2004); Mestrado: Epistemologia crítica e Filosofia da educação (PUC-Rio, 2008); Doutorado: Políticas de inclusão e desigualdades educacionais (UFRJ, 2024)	Professora de Sociologia e Filosofia, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz (desde 2004)
4	Fatima Ivone de Oliveira Ferreira	Graduação: Socialização e identidades escolares (UERJ, 1985); Mestrado: Precarização do trabalho docente (UFRJ, 1995); Doutorado: Políticas educacionais e ensino de Sociologia (UNESA, 2005)	Professora Titular, Colégio Pedro II (desde 1980)
5	Lier Pires Ferreira	Graduação: Direitos humanos (UFF, 1990); Mestrado: Relações internacionais e direitos humanos (PUC-Rio, 1995); Doutorado: Políticas públicas e direito internacional (UERJ, 2005)	Professor Titular, Colégio Pedro II (desde 1995)
6	Marcela Marques Serrano	Graduação: Migração e identidade cultural (UERJ, 2000); Mestrado: Políticas de trabalho (UERJ, 2005); Doutorado: Antropologia Urbana (UERJ, 2010)	Professora, CEFET-RJ (desde 2010)
7	Marcelo Costa da Silva	Graduação: Movimentos estudantis (UFRJ e UFF, 1997); Mestrado: Partidos políticos e reformas sociais (UFRJ, 2000)	Professor Efetivo, Colégio Pedro II (Humaitá II, desde 2000)
8	Marcelo da Silva Araújo	Graduação: História e Sociologia Urbana (UFF e UFRJ, 1998); Mestrado: Práticas culturais (UFRJ, 2002); Doutorado: Memória e identidades sociais (UFF, 2010)	Professor de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2000)
9	Martha Carvalho Nogueira	Graduação: Cultura popular (UERJ, 2002); Mestrado: Patrimônio cultural (UERJ, 2008);	Professora de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2005)

		Doutorado: Políticas culturais (UERJ, 2015)	
10	Otair Fernandes de Oliveira	Graduação: Educação popular (UERJ, 1995); Mestrado: Cultura afro-brasileira (UFF, 2000); Doutorado: Reconhecimento cultural (UERJ, 2008)	Professor Adjunto, UFRRJ (desde 2000)
11	Paula Cristina Santos Menezes	Graduação: Práticas pedagógicas (UFRJ, 2000); Mestrado: Flexibilização do trabalho (UFRJ, 2005); Doutorado: Pedagogias decoloniais (UFRJ, 2015)	Pesquisadora e Professora, UFRJ (desde 2005)
12	Raphael Millet Camarda Correa	Graduação: Sociologia Urbana (UFRJ, 1995); Mestrado: Planejamento urbano (UFRJ, 2000); Doutorado: Teoria política (UERJ, 2010)	Professor de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2000)
13	Rodrigo de Souza Pain	Graduação: Reformas educacionais (PUC-Rio, 1995); Mestrado: Agricultura e sociedade (UFRRJ, 2002); Doutorado: Políticas públicas (UFRRJ, 2010)	Professor Adjunto, UERJ (desde 2002)
14	Rogerio Mendes de Lima	Graduação: Práticas culturais (UERJ, 1990); Mestrado: Gênero e raça (UFRJ, 2000); Doutorado: Políticas educacionais inclusivas (UFRJ, 2010)	Professor Titular, Colégio Pedro II (desde 1995)
15	Tatiana Bukowitz	Graduação: Revitalização cultural (UERJ, 1995); Mestrado: Sociabilidade moderna (IUPERJ, 2000); Doutorado: Políticas educacionais (UERJ, 2010)	Professora de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2000)
16	Thiago de Jesus Esteves	Graduação: Integração latino-americana (PUC-RJ, 2002); Mestrado: Modelos de desenvolvimento (UFRRJ, 2007); Doutorado: Reformas educacionais (UFRRJ, 2020)	Professor Titular, CEFET-RJ (desde 2010)
17	Vinicius Mayo Pires	Graduação: Políticas culturais (UFRJ, 2008); Mestrado: Desenvolvimento de novos municípios (UFRJ, 2012)	Professor de Sociologia, Colégio Pedro II (desde 2014)

5.5.1.1 Comentário

A análise dos perfis autorais indica que a maioria dos autores possui formação em Ciências Sociais, o que é consistente com os achados de Bodart, Esteves e Tavares (2023) sobre os perfis dos autores de livros didáticos de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 2012 e 2021. Embora os interesses de pesquisa sejam variados, abrangendo temas como política social, direitos humanos e movimentos sociais urbanos, há uma convergência em torno de questões relacionadas a políticas públicas e desigualdades sociais. Essa convergência temática permite uma abordagem crítica no material didático, que reflete preocupações com desigualdades globais, regionais e locais (econômicas, de gênero, de raça, etc.), além de explorar o papel dos movimentos sociais na luta pela conquista e preservação de direitos. Assim, o livro não apenas apresenta conceitos sociológicos, mas também os contextualiza dentro de debates contemporâneos e relevantes para o entendimento das dinâmicas sociais atuais.

A análise dos temas de pesquisa dos autores de *Sociologia em Movimento* ao longo de suas titulações (graduação, mestrado e doutorado) revela um percurso de especialização acadêmica alinhado às demandas do campo educacional e sociológico. Na graduação, é perceptível um interesse concentrado em movimentos sociais, políticas educacionais e temas culturais, com destaque para pesquisas em instituições como UFRJ, UERJ e PUC-Rio. Por exemplo, temas como movimentos sociais urbanos (UFRJ, 2004), política social no Brasil (PUC-Rio, 2002) e educação popular (UERJ, 1995) indicam um foco inicial nas questões sociais e estruturais. A escolha desses temas demonstra a relevância dada ao estudo das dinâmicas sociais e das práticas culturais no contexto brasileiro, sugerindo que os autores já se direcionavam desde o início para questões que dialogam diretamente com o ensino de Sociologia. Esse perfil de formação permite que os conteúdos do livro sejam construídos a partir de uma base teórica diversificada, capaz de abordar fenômenos complexos da sociedade.

No nível de mestrado, há uma transição significativa para temas mais específicos e aplicados, com os autores aprofundando suas pesquisas em áreas como políticas educacionais, práticas docentes e cultura. A análise dos dados mostra uma especialização voltada para a prática pedagógica e o desenvolvimento de materiais didáticos, o que é evidenciado por temas como práticas pedagógicas (UFRJ, 2000), patrimônio cultural (UERJ, 2008) e prática docente

(UFRJ, não especificado). Esses temas indicam uma orientação clara para a aplicação do conhecimento sociológico no contexto educacional, refletindo uma preocupação em adaptar os conceitos teóricos às realidades da sala de aula. As pesquisas em mestrado frequentemente abordam as interfaces entre a teoria sociológica e o ensino, sugerindo uma integração prática entre o desenvolvimento acadêmico dos autores e suas experiências profissionais, especialmente na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Sociologia.

No doutorado, observa-se uma ampliação na complexidade e no rigor teórico das pesquisas, com um foco maior em análises críticas e estudos sobre políticas públicas e inclusão social. Os temas de doutorado como políticas de inclusão e desigualdades educacionais (UFRJ, 2024) e teoria política (UERJ, 2010) indicam um aprofundamento nas áreas de políticas educacionais e sociais. Além disso, temas como sociogênese e desenvolvimento social (UFRRJ, 2014) e antropologia urbana (UERJ, 2010) mostram um movimento dos autores em direção a análises que combinam teoria crítica com estudos empíricos das dinâmicas sociais. As escolhas temáticas no doutorado demonstram um interesse consolidado em examinar as interações entre educação, políticas públicas e desigualdade, o que se reflete diretamente na abordagem crítica e interdisciplinar adotada no livro didático. O nível de especialização alcançado pelos autores permite que o livro ofereça uma análise sofisticada dos fenômenos sociais, indo além da mera exposição teórica para uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais.

Em termos de locais de formação, a análise mostra uma predominância de titulações obtidas nas universidades UERJ e UFRJ, que juntas respondem pela maioria das graduações, mestrados e doutorados. A UERJ se destaca principalmente nos temas de políticas educacionais e cultura, enquanto a UFRJ tem uma presença forte em áreas como planejamento urbano, práticas pedagógicas e teoria crítica. As instituições PUC-Rio e UFRRJ também aparecem frequentemente, com ênfase em temas como direitos humanos, políticas sociais e desenvolvimento rural. A distribuição dos temas e locais de formação reflete uma rede acadêmica consolidada nas principais universidades do Rio de Janeiro, indicando uma conexão institucional entre os autores que favorece a colaboração e o intercâmbio de ideias. Temporalmente, as titulações se concentram entre os anos 1990 e 2010, período marcado por uma intensificação das pesquisas em políticas públicas e educação inclusiva. As pesquisas mais recentes apontam para um foco nas reformas educacionais e no desenvolvimento de novos modelos de ensino, refletindo as mudanças nas demandas sociais e educacionais

contemporâneas.

5.5.2 Sobre o livro

A obra *Sociologia em Movimento* é reconhecida como uma referência importante entre os livros didáticos para o Ensino Médio, sendo aprovada em vários ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde sua primeira edição, em 2013, o livro passou por diversas atualizações para acompanhar as mudanças nas diretrizes curriculares e atender às novas demandas educacionais. A edição mais recente incorpora elementos interdisciplinares, em resposta às modificações trazidas pela reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017. Essas adaptações indicam o esforço dos autores em alinhar o conteúdo do livro às transformações do currículo escolar e às expectativas do PNLD.

Nossa análise incidirá sobre a segunda edição, publicada em 2016 pela Editora Moderna, na qual está incluso o manual do professor, oferecendo suporte pedagógico para a aplicação do material. Os autores possuem ampla experiência no ensino de Sociologia, o que permite uma abordagem baseada na prática de sala de aula. Esse conhecimento contribui para a construção de um conteúdo que conecta as teorias sociológicas aos problemas e desafios enfrentados pelos estudantes. O livro adota uma perspectiva crítica, buscando examinar as contradições sociais e analisar o processo histórico como resultado das ações coletivas, indo além das abordagens mais tradicionais e descritivas.

A obra apresenta uma diversidade de recursos didáticos, incluindo sugestões de leitura, filmes, sites, aplicativos e jogos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizado. Esses materiais complementares são utilizados para facilitar a aplicação prática dos conceitos sociológicos e envolver os alunos em atividades que estimulem a análise crítica. A metodologia proposta combina aulas expositivas e dinâmicas de grupo, incentivando a interação entre o conhecimento transmitido pelo professor e as percepções dos alunos, ajudando a transformar o senso comum em uma compreensão sociológica mais aprofundada e informada.

Ao promover uma análise dos processos sociais e das contradições presentes na sociedade, o livro visa estimular os estudantes a questionar as explicações simplistas e desenvolver um entendimento mais complexo e fundamentado sobre o mundo social. O papel do professor é destacado como o de mediador e organizador do conhecimento, que utiliza as experiências dos alunos como ponto de partida para o aprofundamento dos conceitos

sociológicos, contribuindo para um ensino que busca ir além da mera reprodução de conteúdos.

5.5.2.1 Intenção e organização da obra

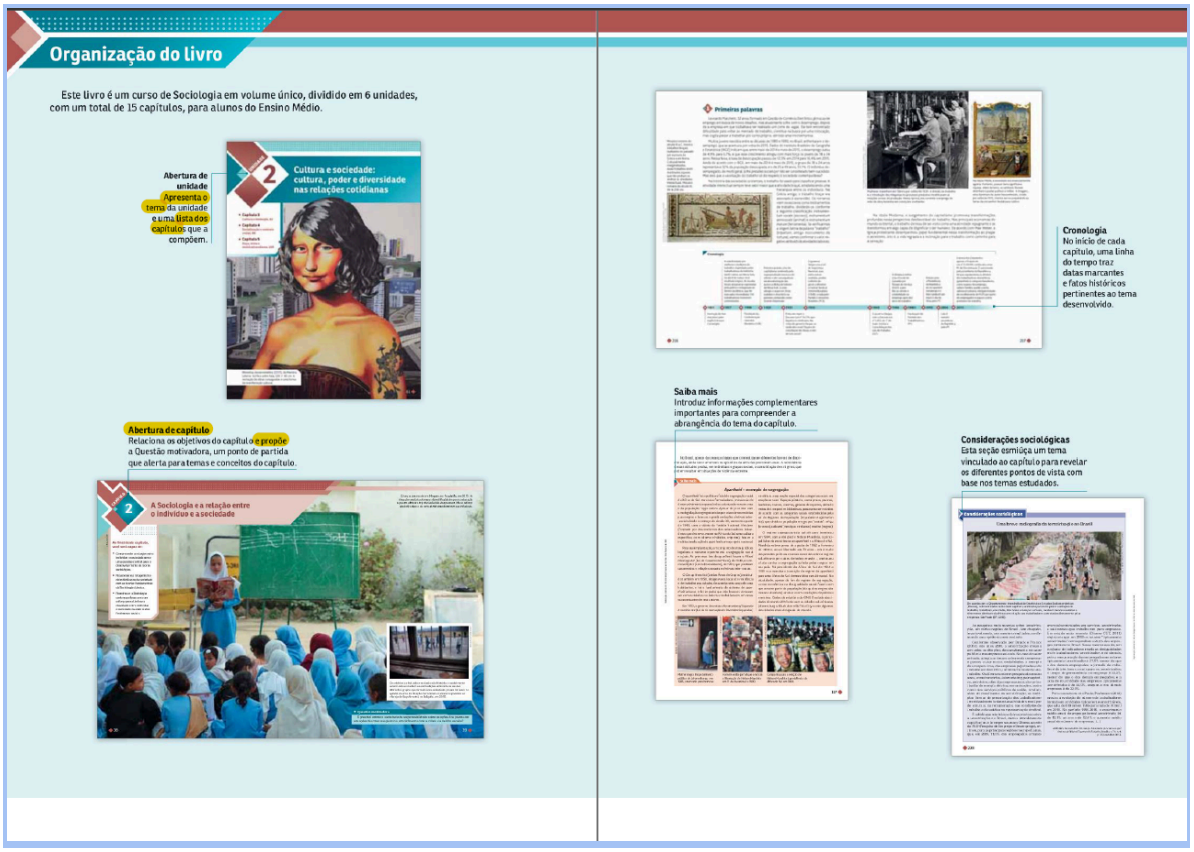
Boa parte da intenção do livro está na apresentação no formato de carta ao aluno e tem como objetivo introduzir os estudantes do ensino médio ao campo da sociologia, abordando conceitos fundamentais de forma acessível e adaptada ao público jovem. Os autores reconhecem que os alunos podem ter tido diferentes níveis de contato prévio com a sociologia, seja nas aulas de Ciências Sociais ou por meio de artigos e programas de mídia. Para outros, este será o primeiro contato com a disciplina. Assim, o livro se apresenta como uma introdução adequada tanto para iniciantes quanto para aqueles que já têm algum conhecimento sobre o tema. Ao invés de oferecer respostas prontas, o livro busca ser uma ferramenta de diálogo, incentivando a formulação conjunta de questões importantes sobre a sociedade.

A intenção da obra é ir além da simples transmissão de conteúdo teórico, promovendo a reflexão crítica e o pensamento analítico sobre os fenômenos sociais. Os autores destacam a importância de conectar o aprendizado sociológico à realidade cotidiana dos alunos, utilizando exemplos práticos e acessíveis para ilustrar teorias sociológicas. O livro pretende ampliar os horizontes dos estudantes, mostrando que muitas das práticas e problemas que enfrentamos não são naturais, mas socialmente construídos. Ao apresentar exemplos do cotidiano, como as escolhas alimentares influenciadas por fatores culturais e sociais, o autor demonstra como o conhecimento sociológico pode ajudar os alunos a entender as complexidades da vida em sociedade.

Em linhas gerais, o livro é organizado de forma temática, dividido em seis unidades e 15 capítulos que cobrem aspectos diversos da sociologia, como cultura, política, economia e instituições sociais. Cada unidade começa com a introdução de conceitos básicos e avança para discussões mais complexas, permitindo uma aprendizagem gradativa As atividades propostas incentivam os alunos a aplicar o conhecimento teórico em análises de situações concretas, promovendo uma abordagem prática e interativa. De forma similar a Tempos Modernos Tempos de Sociologia e as demais obras do PNLD, o livro procura explicar sua organização ao leitor, utilizando recursos didáticos para esclarecer objetivos de ensino e de aprendizagem, introduzir conceitos, apresentar autores e aprofundar tópicos, sugerir leituras e

projetos de ensino.

Imagem 6: Organização do livro



5.5.2.2 Análise textual

a) Crise

Em *Sociologia em Movimento*, as crises se fazem mais presentes na segunda metade do livro e inicia-se por um debate sobre relação entre indivíduo e sociedade. A imposição de determinantes sociais sobre os sujeitos já é abordada ao se apontar tanto como leis são fatos sociais que se impõem sobre as vontades individuais e como que o preconceito com formas diferentes de se viver opera desigualdades. É por essa via, por exemplo, que é iniciado o tópico sobre a noção de cultura, acionada como forma de discriminar e de classificar comportamentos, podendo ser usada como critério de valor. O etnocentrismo emerge como um problema de contato entre culturas.

O racismo é apontado como uma crise latente, onde a comparação entre as formas de

racismo no Brasil, Estados Unidos e África do Sul leva à compreensão de que no Brasil o racismo ocorre de forma mais dissimulada. A ideia de democracia racial é criticada como um escamoteamento dos reais problemas do preconceito. Enquanto resposta ao problema, o multiculturalismo ainda apresenta desafios a serem melhor enfrentados e críticas podem ser lançadas a ele.

Enquanto tema da política, o poder é introduzido no exemplo do rompimento institucional pelo *impeachment* de Fernando Collor. Visto como transversal aos níveis de relações sociais, sendo colocado desde a família, torna-se um desafio pensar na manutenção da democracia diante de disputas entre grupos sociais, condizente com a crítica de Marx à democracia burguesa. Portanto, cidadania formal não significaria uma cidadania real.

Em termos de crises sociais, são apresentados elementos históricos dos regimes totalitários, assim como da constituição de movimentos de contestação. Durante os anos 1950 e 60, por exemplo, os movimentos sociais no Brasil eram compreendidos enquanto fonte de desordem. Assim é importante pensar os movimentos sociais não em oposição e enfrentamento ao Estado, como aconteceu por muito tempo, principalmente durante a ditadura militar.

Em relação ao mundo do trabalho, a alienação é apontada como um dos efeitos críticos do modo pelo qual a produção é organizada na sociedade capitalista. Mudanças recentes dentro desse mesmo modo de produção não haviam revertido as crises fundantes, pois, por exemplo, o toyotismo não havia contribuído para o fim da alienação do trabalho. No contexto brasileiro, o processo de informalização do trabalho havia se mantido historicamente e se intensificado, de diversas formas, na contemporaneidade.

Assim, retoma-se a ideia, pela via do trabalho, de que a diferença social baseada em classes sociais pressupõe uma certa igualdade formal, mas que não se refletiria em uma igualdade de fato. Classe social é a expressão da desigualdade social sobre a igualdade formal. Da mesma forma, apesar do crescimento de participação no mercado, mulheres (principalmente mulheres negras) ainda enfrentam severas desigualdades salariais. Apresentado o argumento de Jessé Souza (2003), a posição de classe corresponderia a uma visão prática de mundo, não somente uma posição a ser rapidamente superada.

É argumentado que o capitalismo se faz presente, também, a partir de crises. O Estado moderno tem gerido as crises do capitalismo, em sua maioria, a partir do planejamento econômico. Como essas crises serão geridas é algo ainda em aberto, pois diversas

experiências são intercambiadas internacionalmente num debate sobre subdesenvolvimento. Atribuir a ele razões históricas próprias de um sistema capitalista que opera uma separação entre centro e periferia vai ser algo adotado por várias dessas perspectivas que pensam a globalização e suas manifestações possíveis.

A vida na sociedade também nos coloca diante da segregação social e da resposta da segurança pública para a criminalidade e controle social. Ou seja, é a partir da relação entre desigualdade e segurança que a crise é tema da vida urbana. A sociologia que se preocupa desses assuntos é marcada por uma divisão de abordagens em torno de conflitos. É nessa esteira que são apresentadas relações de gênero, questões marcadas por estratificação do trabalho, tabu, desigualdade, intolerância e violência. A ideia de comportamento "correto" traz sofrimento a ser vivido num contexto urbano e dinâmico. Dessa forma, a noção de interseccionalidade surge enquanto uma forma de compreender melhor como diferentes diferenciações de gênero operam.

Uma última questão crítica levantada por Silva et al (2016) diz respeito ao meio ambiente. Assim como a política é introduzida com o caso crítico do impeachment, o tema ambiental se introduz com o contexto dramático da hidrelétrica de Belo Monte. É dito que a exploração de recursos por meio de programas de desenvolvimento leva a crises ambientais e sociais. Meio ambiente e ambientalismo também tem a ver com a ideia de justiça ambiental, problematizada na questão do racismo ambiental, na criação de zonas de sacrifício ambiental que atingem determinados grupos sociais.

Novas pautas ambientais criticam um capitalismo ecológico afirmando como seus efeitos atingem de forma desproporcional populações mais vulneráveis e apontam disparidades nas negociações em torno de metas ambientais. Soberania alimentar também surge enquanto um tema caro ao enfrentamento da fome pela construção de uma agenda internacional que estabeleça uma importância de que grupos tenham acesso aos seus próprios meios para uma alimentação digna.

b) Posicionamento/Dimensionamento

Em *Sociologia em Movimento*, Silva et al (2016) iniciam o livro apontando a posição do conhecimento sociológico diante dos demais. O conhecimento de matriz científica é visto como um entre várias formas de conhecimento. É apresentado, por exemplo, a composição religiosa diversa do Brasil como exemplo de diversidade de conhecimento. As formas de

conhecimento são apresentadas também enquanto frutos de desenvolvimentos históricos do qual a sociologia faz parte.

Questões referentes ao dimensionamento ganham peso a partir do segundo capítulo e se concentram em uma parte mais intermediária do texto. Conceitos sociais são apresentados a partir da ideia de estrutura social, acionada como forma de conceber a sociedade externa e anterior às intencionalidades dos sujeitos, tal como uma estrutura linguística. Não se trata de uma via de explicação única, pois há a variação de abordagens a depender das filiações teóricas. O que se retira, em um debate entre diversas vertentes de explicação, é que a sociedade existe enquanto algo maior do que os indivíduos.

Assim, a ideia de classe social é apresentada como um mecanismo entre indivíduo e sociedade, capaz de explicar ambos. Ideologia é apresentada como conjunto de visões de mundo próprias de cada grupo social específico, que mantém relação íntima com aspectos da cultura e da política, sendo uma forma de perceber como grupos se relacionam a partir de visões de mundo diferentes. Contemporaneamente, a indústria cultural é apresentada como meio de "produção" de cultura de massa.

A socialização expressa a influência dos grupos próximos, como a família, assim como também cria relações entre sujeitos que estão longe, mas que recebem a mesma influência. Dessa forma, são apresentadas as diferenças entre grupos primários, secundários e intermediários, onde compreender a socialização é compreender os níveis de influência, como família e escola. As tribos urbanas, formadas a partir de novas formas de solidariedade, mais fluidas, são uma reação à homogeneização dos comportamentos, promovida pela indústria cultural.

O livro debate a ideia de multiculturalismo e seus aspectos positivos. Surge como uma resposta ao racismo, cujas teorias foram construídas historicamente. É apresentada a influência da UNESCO na qualificação do debate racial como uma resposta ao nazismo alemão no pós-guerra. É dedicado um tempo a explicar que etnia não corresponde a raça, mas a grupos que compartilham de características socioculturais. Chegar ao nível das estruturas sociais estabelecidas no tempo é o ponto chave para se compreender as desigualdades sociais.

Uma outra questão de escala reflete a questão do poder, apresentado como transversal aos níveis de relações sociais, emergente desde a família. Falando especialmente do Estado, são apresentadas as formas pelas quais o Estado se organizou no Brasil. É especialmente importante o contexto das manifestações de 2013 em várias cidades, como um movimento

que arregimentou muita gente e que passava a contestar aspectos da forma de organização do Estado.

Democracia passa a ser, na contemporaneidade, um assunto múltiplo, com várias concepções de democracia. A evolução da democracia é uma evolução dos modos de participação e das concepções sobre liberdades individuais. No Brasil, a concessão de direitos partiu de cima para baixo, com o Estado sendo visto como aquele que concede direito aos cidadãos (argumento de José Murilo de Carvalho). A cidadania regulada (proposta por Wanderley Guilherme dos Santos) afirma que o Estado concede direitos como forma de conter conflitos de classe. Há uma forte referência a como a cidadania foi sendo construída a partir da Era Vargas e como o engajamento dos sujeitos com a participação em escalas diversas vem alterando a percepção sobre a democracia participativa.

Movimentos sociais são apresentados como uma poderosa forma de atuação política. Podem se opor ou estabelecer parcerias com o Estado. No momento em que o livro foi escrito, movimentos sociais organizaram novas pautas, mais difusas e compartilhadas, por exemplo, em escala global. Estes podem ser classificados como revolucionários ou reformistas, ou em busca de mudanças ou manutenções das ordens sociais estabelecidas. Também há uma relação entre movimentos sociais tradicionais, relacionados a pautas econômicas, e movimentos mais novos, pautados em pautas identitárias, direitos difusos, etc.

Há uma noção de sociedade civil que se encaixa em um espaço fora do mercado e do Estado. Se, por exemplo, o trabalho classifica e estratifica dentro da sociedade, com a flexibilização do trabalho promovida pela inserção no modelo de produção toyotista, as lealdades do trabalhador deixaram de ser voltadas para o longo prazo, sendo mais inscritas numa lógica flexível, que dificulta que o trabalhador organize sua vida.

Desigualdade tem a ver com estrutura social, estratificação e mobilidade social. No nível da experiência individual, é afirmado que pessoas com a mesma idade podem ter vidas totalmente diferentes de acordo com a posição social onde nasceram. As concepções de estratificação social são apresentadas como progressão histórica entre as noções de casta, estamento e classe social.

No Brasil é notado um crescimento da classe média, mas é um contexto que ainda guarda fortes desigualdades. À luz do processo histórico do capitalismo, a teoria da dependência pautou como a desigualdade no contexto do desenvolvimento tem a ver com a articulação de interesses externos com uma elite hegemônica interna. O neoliberalismo se

colocou como uma medida de desenvolvimento econômico nos anos 80-90, mas seus resultados ruins também o fizeram ser substituído por um novo modelo de desenvolvimento, agora mais pautado num desenvolvimento humano, com a utilização, por exemplo, do IDH

As estratégias impostas pelos países centrais aos periféricos não foram adotadas por eles próprios, em seus processos de desenvolvimento. Entender a dinâmica do desenvolvimento significa entender oposições econômicas em escalas distintas. Pergunta-se, assim, se há uma visão única sobre o movimento da globalização. Desigualdades ainda são reproduzidas no nível local, não desencadeando a visão única de globalização como integração positiva. O fenômeno da globalização é apresentado como capaz de conectar demandas diversas, em movimentos políticos como a Primavera Árabe, juntando grupos sociais e os separando de outras formas, criando novas configurações - analogia da alquimia e a mistura e separação de metais.

Mais ao fim do texto, a pauta de gênero e do meio ambiente são apresentadas historicamente. No caso da divisão por gênero, é dito que este estratifica o trabalho. São apresentadas as ondas de pensamento feministas, as pautas e os desafios enfrentados. A interseccionalidade surge como forma de compreender melhor como as diferenciações de gênero operam. As identidades de gênero são tomadas como um processo fluido, onde papeis são compreendidos como uma construção binária que passa a ser ressignificada.

No caso do meio ambiente, este deve ser entendido enquanto dentro de relações sociais em conflitos socioambientais. Os problemas decorrentes do uso dos recursos naturais não é algo recente, mas pode ser encontrado na Idade Antiga, por exemplo. Questões ambientais tem a ver com a realocação de atividades produtivas pelo globo, em países com legislações ambientais distintas, onde a lógica do mercado e da concentração de renda não seria suficiente para garantir acesso aos alimentos.

A questão ambiental também tem a ver com problemas enfrentados pelas condições de moradia no ambiente urbano e nas estratificações espaciais. Exemplo dessa questão é a configuração da agricultura familiar como algo a ser valorizado para a produção de alimentos, mas que é prejudicada pela escala que a monocultura predatória tomou no Brasil. É nessa esteira que movimentos sociais começaram a pautar mais as suas reivindicações em termos ambientais, principalmente após eventos como a Eco 92.

c) Formação

Em *Sociologia em Movimento*, Silva et al (2016) desenvolvem aspectos da formação sociológica enquanto tema central apenas no primeiro capítulo. A partir dele, o conhecimento é apresentado como importante para resolver questões novas e velhas. O conhecimento social tem a ver com o reconhecimento da capacidade de ação sobre fenômenos sociais. A sociologia é apresentada enquanto uma ciência nascida de uma modernização e racionalização das relações sociais e o senso comum é apresentado enquanto um tipo de conhecimento oriundo da experiência. São apresentados posicionamentos teóricos que não negam o senso comum, como nos exemplos de Boaventura de Souza Santos e Paulo Freire.

A Sociologia se estabeleceu numa época de aparente igualdade jurídica no contexto dos Estados Nacionais, mas de desigualdades econômicas de uma economia capitalista e industrial. É apresentada a importância da sociologia para desvendar problemas sociais do Brasil do século XXI. Sua contextualização histórica também é feita pela apresentação de sua relação com o ensino básico. "Há três grandes vertentes metodológicas na Sociologia, cada qual correspondente a um dos três grandes autores clássicos: o funcionalismo, a sociologia compreensiva e o materialismo histórico e dialético" (Silva et at, 2016, p. 28).

Cada uma das escolas de pensamento construiu uma relação diferente entre indivíduo e sociedade como forma de explicar transformações sociais. Essa relação tem a ver com o próprio desenvolvimento da sociologia e seu objeto de estudo. A sociologia contemporânea busca ultrapassar as dicotomias entre as duas dimensões.

Por sua vez, a antropologia estabeleceu uma visão sobre a cultura que avançou a partir de suas origens em debates pitorescos de salões europeus, se firmando como veículo do relativismo cultural, apesar da própria teoria sobre cultura ter uma origem evolucionista. São apresentadas as saídas encontradas pela antropologia em suas diversas escolas de pensamento.

A formação política é fundamentada no livro a partir da pauta de uma nova consciência política numa era da democracia contemporânea, citando as crises enfrentadas pelos governos no Brasil. Questões velhas e novas se misturam.

> Os desafios da história política brasileira apontaram então para a necessidade de uma nova consciência de cidadania e participação popular. O combate à corrupção e a separação entre o público e o privado se mostraram condições fundamentais para a construção de uma sociedade democrática mais igualitária e justa. O nepotismo (favorecimento de parentes por quem detém cargo público), por exemplo, é um típico exemplo de mistura e predomínio do privado sobre o público e, embora oficialmente proibido, é um mal que ainda não se extinguiu Assim, a transformação do Brasil em um país mais justo e democrático é responsabilidade de todos aqueles que sonham com uma sociedade melhor para todos e que lutam por ela. Vamos

> encarar esse desafio? Afinal, sem mobilização social nada se transforma (Silva et at, 2016, p. 165).

Aqui é pautada uma postura ativa, mas é importante reparar que esta não se coloca dentro de uma saída já concebida. O sujeito que tem contato com o conhecimento sociológico deve ser capaz de usá-lo para pensar em novas formas de organização de demandas sociais e vias de atuação em um mundo dinâmico e onde crises recentes vem reconduzindo os modos de pensar a política.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa das obras didáticas revela abordagens diversas às questões sociológicas, evidenciando uma composição heterogênea de sentidos expressivos. Cada livro constroi estratégias formativas com diferentes pesos dados ao reconhecimento dos fenômenos sociais, de modo que a formação em sociologia emerge como um dos múltiplos sentidos transmitidos, sem constituir a totalidade do propósito de cada obra.

A modernidade aparece como uma formulação temporal central nas obras didáticas, orientando a construção dos sentidos sociológicos em cada uma delas. Contudo, embora a modernidade seja um elemento em comum, ela não é o único tema que estrutura as interpretações presentes. Outras formulações, como evolucionismo, desenvolvimento, atraso e progresso, também fornecem contextos importantes para a análise das dinâmicas sociais.

A obra Programa de Sociologia de Afro do Amaral Fontoura (1944) aborda a modernidade com cautela, questionando o modelo capitalista e enfatizando uma visão crítica sobre o progresso e a superação de concepções atrasadas, mantendo-se distante do que o autor considera “sociologismos.” Já Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (2021), de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O’Donnell, explora as tensões da modernidade, relacionando-a à aceleração dos processos sociais e às diversas formas de crise associadas à industrialização e ao desenvolvimento econômico. Em Sociologia (1991), Paulo Meksenas aborda a formação como um instrumento de superação do senso comum e incentivo à cidadania, enquanto Sociologia em Movimento: Volume Único (2016), de Afrânio Silva et al., oferece uma perspectiva menos prescritiva, voltada à complexificação da realidade vivida e dos processos de socialização, marcando o desenvolvimento de uma análise sociológica com maior foco na experiência do indivíduo na sociedade.

A modernidade, entendida amplamente como um "tempo social de mudança," é explorada em cada uma dessas obras didáticas com enfoques específicos. Em Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, por exemplo, a narrativa da modernidade é utilizada para confrontar os impactos culturais e as crises de identidade que acompanham o desenvolvimento acelerado, trazendo uma crítica ao progresso e suas consequências sociais.

Ainda que os autores apresentam a modernidade como um eixo de organização, o tema é abordado de maneira não homogênea. Programa de Sociologia adota uma posição crítica, especialmente em relação à modernidade capitalista, enquanto Tempos Modernos, Tempos de Sociologia e Sociologia em Movimento articulam o conceito de modernidade com as transformações culturais e as tensões da contemporaneidade.

Os autores também exploram a relação intrínseca entre modernidade e crise, um tema recorrente e estruturante das narrativas sociológicas apresentadas. A crise é vista, ora como o ponto de partida da modernidade (com o colapso do Antigo Regime), ora como um fenômeno intrínseco à própria modernidade, refletindo promessas e expectativas que geram decepções e incertezas. Em algumas das obras, como as de Meksenas (1994) e Silva et al.(2016), a crise está associada ao rompimento com o senso comum e à necessidade de reinterpretar as dinâmicas de poder e conhecimento.

A tríade "tempo, conhecimento e poder" manifesta-se, nas obras analisadas, como uma orientação tanto didática quanto estabilizadora, que se reflete nos modos de periodização e nas relações entre transformação e identidade. As narrativas sociológicas, ao abordar os sentidos de atraso e progresso, estruturam as discussões sobre a evolução das sociedades, incentivando o debate crítico sobre desenvolvimento, progresso e resistência aos valores tradicionais.

A noção de crise conecta a formação pessoal ao processo pelo qual a própria sociologia se faz enquanto uma disciplina nascida num contexto de transformação social. Há uma tendência descentralizadora nas obras ao passar do tempo, uma migração de crises enquanto domínio do sujeito (consciência e moral pessoal) para a família, relações de trabalho, para chegar a campos maiores, como crise democrática e crise ambiental global.

O dimensionamento enquanto sentido orientador estabelece medidas de tempo e espaço a partir das quais os sujeitos e o mundo social se relacionam e criam a escala na qual as crises se desenrolam. Como foi dito, passando de um contexto mais próximo para um mais amplo. De forma semelhante ao que se coloca como crise, a formação sociológica existe

desde sua formação e representa visões da atuação dos sujeitos que adquirem proficiência em ler o mundo pelas lentes sociológicas, ainda que de forma gradativa. Assim como a crise, também se estendem para além do sujeito, orientando expectativas de quais transformações a sociologia pode trazer para a realidade dos sujeitos que leem os livros e quais diálogos podem ser estabelecidos entre autores e leitores, ambos pensados enquanto sujeitos complexos.

Para Fontoura (1944), a formação busca internalizar e superar concepções atrasadas, mantendo uma crítica equilibrada ao progresso. Meksenas (1994) apresenta a formação como uma ferramenta para desafiar o senso comum e promover a cidadania, enquanto Silva et al. (2016) enfocam a necessidade de uma leitura complexa da realidade social. Em *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, o pensamento sociológico aparece como uma narrativa interpretativa multifacetada, incentivando os estudantes a visualizar o cenário social por diferentes ângulos e a desenvolver múltiplas interpretações, inclusive trazendo autores citados para um jogo de cruzamento de horizontes mediados pela experiência cinematográfica.

A formação também encarna projetos de poder pensados a partir da própria sociologia, onde a ação do sujeito disciplinado por este conhecimento permite acesso a contextos políticos, como muito debatido em torno da relação entre ensino de sociologia e democracia, principalmente a partir de meados do século XX. E esse poder é justamente mediado pelo acesso a um conhecimento que constroi sua diferença com outras disciplinas principalmente por um manejo de sentidos específicos da modernidade, pois se coloca como fruto direto de suas contradições. Tal visão é mais concreta em um determinado momento, com Fontoura (1944) e Meksenas (1994) se colocando mais diretamente como "herdeiros" de efeitos diretos da implementação de um Estado moderno. Em um segundo momento a modernidade em crise se traduz em outros contextos, como a crise climática e democrática após uma euforia da sociedade global, como em *Sociologia em Movimento*, ou como no contexto artístico/midiático de *Tempos Modernos*, onde um meio audiovisual cria uma conexão com um tempo que talvez já seja distante temporalmente, mas que ainda guarda sentidos muito contemporâneos, como mal-estar, aceleração, desorientação. A formação, nesse contexto, passa menos por um empoderamento moral e cívico e mais para uma sensibilização pessoal e interpessoal, onde leitores e autores podem se encontrar para trocarem impressões sobre a experiência comum de terem sofrido efeitos da internalização das crises e dos deslocamentos modernos.

A representação da formação ou a "formação enquanto uma representação" da

sociologia, que foi significativamente debatida em relação à proposta do livro *Tempos Modernos* é acompanhada por uma maior presença de recursos visuais nas obras, principalmente aqueles acionados junto de uma noção de sensibilização do olhar mediado por um meio com sentidos próprios, como é o caso da arte visual. *Sociologia em Movimento*, com sua forma de apresentação de problemáticas mais próxima de uma linguagem jornalística, possui poucas sessões dedicadas a refletir sobre o papel da sociologia enquanto algo em si, mas a sensibilização por meio das imagens é significativa, pois apresenta diversas imagens que escalonam sujeitos e grupos em meio a eventos sociais como manifestações, confrontos, paisagens degradadas. Nesse caso, entender a dimensão de certas crises torna-se um meio para a transmissão do conhecimento que não passa por uma prescrição de comportamentos seja por meios mais programáticos ou de uma sensibilização do olhar de forma guiada, cabendo mais ao leitor construir suas ferramentas de orientação.

Em termos de poder e conhecimento, observamos uma tendência de substituição de prescrições sobre o papel da sociologia para uma sensibilização dos sujeitos enquanto principal ferramenta simbólica. A modernidade e suas ondas se apresentam como um importante marcador temporal e grande agregador de fenômenos sociais, sejam de construção das bases da experiência sociológica ou de formação de um horizonte de experiências em comuns a leitores e autores.

Tratando dos aspectos simbólicos como um todo, o pensamento sociológico nas obras de ensino manifesta-se não apenas como uma disciplina, mas como um guia para refletir e interpretar a vida social, em constante diálogo com as complexas dinâmicas de tempo, como no caso dos sentidos atribuídos à modernidade, o desenvolvimento e a pluralidade de significados que a sociologia abarca. O objetivo deste capítulo foi transitar por meio destes meandros de sentido, buscando evidenciar articulações internas e externas aos textos como uma forma de sustentar o conhecimento sociológico, suas transformações no tempo e suas capacidades de intervenção no mundo e de auto representação da sociologia e dos sociólogos/estudantes tanto pela configuração disciplinas quanto de valências emocionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi motivada pela inquietação sobre a forma como o conhecimento sociológico é apresentado nos livros didáticos e como esses manuais influenciam a formação dos sentidos da disciplina na educação básica. O objetivo central foi compreender os sentidos atribuídos à Sociologia nesses materiais, investigando a "manualidade" — isto é, a seleção, organização e apresentação dos conteúdos — e como ela atua na mediação de tensões sociais, conflitos políticos e problemas educacionais. Buscou-se analisar como sujeitos e instituições são posicionados no espaço e no tempo, e como a formação sociológica proposta nos livros didáticos estabelece relações entre a internalização de conhecimentos e a externalização de atitudes e comportamentos no mundo em crise representado.

A revisão da literatura permitiu identificar, como lacuna significativa nas pesquisas existentes, uma compreensão reduzida das formas como o ensino da Sociologia nos livros didáticos figuram o conhecimento e são produzidos pelas figurações às quais seus autores pertencem. Já se sabe que os sentidos da disciplina estão em permanente disputa nas leis e nos currículos. Contudo, para além das normatizações e da legitimação buscadas, também era preciso atentar para os espaços de experiência (do plano de historicidade e da imaginação figural que ordenam as conexões entre o passado, o presente e o futuro) e dos horizontes de expectativa (ou seja, do que se almeja em termos de contribuições, intervenções e impactos da disciplina na educação básica) dos envolvidos com o ensino de sociologia, sejam estudantes, professores, gestores, autores, editores ou, conforme tentei demonstrar, os próprios pesquisadores do campo.

Desse movimento, foi observado que a introdução do conceito de tempo histórico, de Koselleck, na análise da história do ensino de Sociologia possibilitou problematizar a visão cronológica e linear das pesquisas, ampliando a compreensão dos processos de institucionalização da disciplina a partir de quatro tipos: a institucionalização linear abrangente (LA), a institucionalização Não-Linear Abrangente (NLA), a institucionalização Linear Estrita (LE) e a institucionalização Não Linear Estrita (NLE). Esses tipos de institucionalização permitem observar as disputas pelos sentidos do ensino de Sociologia em diferentes níveis (micro e macro), mas também em diferentes estratos de tempo (passado,

presente e futuro), explicitando as relações de interdependência dos atores e a complexidade dos processos dos quais participam.

Ao tratar de questões teórico-metodológicas para a pesquisa com livros didáticos, primeiramente, foi preciso reconhecer o objeto livro didático, de acordo com as perspectivas voltadas para o seu estudo, incluindo a Nova História Cultural Francesa, a História das Disciplinas Escolares e a Manualística espanhola. Em seguida, revisamos brevemente os debates metodológicos onde apontamos os principais caminhos e avanços em manualística, assim como as contribuições das ciências sociais para a pesquisa de manuais escolares. Apresentamos então a perspectiva processual e figuracional de Elias, através dos conceitos de psicogênese, sociogênese e interdependência, associados à noção de manualidade de Hart (1980) a fim de analisar como o conhecimento é sistematizado e transmitido pelos livros didáticos, considerando tanto a estrutura didática quanto os processos sociais e culturais envolvidos. Por fim, apresentamos como resultado a ideia de que o livro didático não é um objeto que se define apenas por uma intenção (pedagógica), nem por um "emaranhado de intenções"; pois, sendo perpassado por diversas teias de interdependência, ele consiste em uma manualidade sempre provisória, em constante transformação, e com efeitos nem sempre intencionados.

No capítulo 4, realizamos um breve exercício de análise dos quatro livros didáticos selecionados, cada um representando diferentes períodos históricos e abordagens pedagógicas. Por meio de uma leitura atenta, foi evidenciado como os autores transmitem, junto com o conteúdo, a forma como ele deveria ser lido, um guia interpretativo para nortear as percepções dos estudantes. Essa análise buscou identificar mensagens implícitas e narrativas pedagógicas subjacentes que revelam valores sociais e culturais específicos.

No Programa de Sociologia (1944), de Amaral Fontoura, observou-se uma ênfase na ordem social e na formação cívica, com destaque para o papel da Sociologia na compreensão das instituições sociais tradicionais. Em Sociologia (1994), de Paulo Meksenas, identificou-se uma abordagem mais problematizadora do senso comum, focada na formação de uma consciência cidadã e na interpretação das relações sociais. O livro Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (2016) apresentou uma narrativa mais integrada e plural, abordando temas contemporâneos e propondo um diálogo mais próximo com as experiências dos estudantes. Por fim, Sociologia em Movimento (2016) destacou-se pela ênfase nos movimentos sociais, nas políticas públicas e na formação sociológica voltada para o enfrentamento das

desigualdades sociais e para a construção de um conhecimento aplicado à realidade dos alunos.

Ao observarmos que os livros de sociologia selecionados tinham em comum a apresentação dos conteúdos por meio de figuras de crise (problemas sociais, conflitos nas relações e tensões psíquicas), de posicionamento/dimensionamento dos sujeitos e das instituições nesse mundo figurado como crise, e a formação sociológica como capaz de produzir entendimento e respostas efetivas a essas crises, estruturamos a análise nesses três eixos. Não comparamos os mesmos temas nos quatro livros, mas a forma como o que o autor destaca como problema, organiza o mundo diante dos sujeitos, os convida a se envolver ou a se manter distanciado e, finalmente, fornece recursos cognitivos e afetivos para pensar sociologicamente a "cena" apresentada.

Os resultados indicaram que a abordagem adotada permite investigar como os conteúdos são apresentados e estruturados, refletindo não apenas as ideologias predominantes, mas também os processos sociais e históricos que moldam a educação em determinadas direções e tendências. De fato, compreendemos com a pesquisa que a história não se limita a cronologias, marcos institucionais e períodos circunstanciais; ela envolve primeiramente experiências, expectativas e disputas que moldam como o conhecimento sociológico é produzido, transmitido e apropriado ao longo do tempo. Analisar essa história sob perspectivas temporais diversas permite destacar as transformações e as interações entre momentos de crise, rupturas e continuidades, revelando que o ensino de Sociologia, permeado por tantas lutas e resistências, participa de múltiplas temporalidades e institucionalidades.

Contudo, o plano de análise não se esgota aqui. Novas questões podem ser levantadas que aprofundem a investigação sobre realidades sociais emergentes, mas ainda assim fruto de processos sociohistóricos de várias gerações, como a digitalização e a diversidade cultural. A análise poderia explorar como os manuais escolares abordam a coexistência de diferentes temporalidades, considerando indícios de momentos de ruptura ou continuidade histórica. Também seria pertinente examinar como as transformações históricas são descritas — se como processos contínuos ou intercalados por retrocessos e avanços. A exploração das dinâmicas de poder merece atenção, especialmente em relação à redistribuição do poder ao longo do tempo e à representação do conhecimento sociológico em outras narrativas pedagógicas, observando como o conhecimento sociológico é tratado em tempos de crise, questionando se é visto com confiança ou suspeita, como, porquê e para quem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey C.; GIESEN, Bernhard; MÜNCH, Richard; SMELSER, Neil (comps.). *El vínculo macro-micro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994.

ALVES, Eva Maria S.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 2 [12], p. 31-52, 2006.

ARCHER, Margaret. The sociology of educational systems. In: BOTTOMORE, Thomas; SOKOLOWSKA, Magdalena; NOWAK, Stefan (eds.). *Sociology, the state of the art*. Londres: SAGE Publications, 1982. ISBN 978-0-8039-9790-5. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=xNkhAAAAMAAJ. Acesso em: 10 nov. 2024.

BADANELLI RUBIO, Ana María; OSSENBACH SAUTER, Gabriela. Hacer historia en la era digital: nuevas formas de acceso a las fuentes y de conservación del patrimonio histórico-educativo. Pamplona-Iruñea: [s.n.], 29 jul. 2009.

BARBOSA, Sérgio Servulo Ribeiro. A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a educação no processo civilizatório. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2024.

BARROS, José D'Assunção. Uma "disciplina" – entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História. *Revista OPSIS*, v. 11, n. 1, p. 252-270, 2011. DOI: 10.5216/o.v11i1.11246.

BERNSTEIN, Basil B. *The structuring of pedagogic discourse*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1990. (Class, codes, and control, v. 4). ISBN 978-0-415-04568-1.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Fundación Paideia, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (eds.). *História do Ensino de Leitura e Escrita: métodos e material didático*. Marília: FFC, 2014. p. 43-60. ISBN 978-85-393-0541-4.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livro didático e saber escolar, 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. ISBN 978-85-7526-358-7.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, [s. l.], v. 0, n. 164, p. 487, 30 jun. 2011. ISSN 2316-9141, 0034-8309. DOI 10/gtpsmd.

BITTENCOURT, Circe; SILVA, Carolina Mostaro Neves Da; BOTO, Carlota. Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 7, p. e021035, 17 jan. 2022. ISSN 2447-746X. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.16060.

BODART, Cristiano das Neves. CIGALES, Marcelo Pinheiro. O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, Amurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo. *Conquistas e resistências do ensino de Sociologia:* ENESEB 2019. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. pp. 181-197.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/LQdm3DtgtrTFYdxpXNV5d6B/.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais,* [S. l.], v. 48, n. 2, p. 256–281, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500 . Acesso em: 6 ago. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Os manuais de Sociologia Educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas. *Em Tese*, v. 16, n. 1, p. 40-67, 6 jun. 2019. ISSN 1806-5023. DOI: 10.5007/1806-5023.2019v16n1p40.

BODART, Cristiano das Neves; PIRES, Welkson. Compreensão do processo de institucionalização da sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística. *Em Aberto*, v. 34, n. 111, 2021. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.34i111.4850.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, p. 139-160, 25 jan. 2021. ISSN 2179-5428. DOI: 10.28998/lte.2021.n.Esp..11397.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007. ISBN 978-85-314-1030-7.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. ISBN 978-85-308-0393-3.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BRITO, Silvia Helena Andrade De. O ensino de Sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 3, p. 95-124, 2012. ISSN 1519-5902. DOI: 10.4322/rbhe.2013.005.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). *Latitude*, v. 12, n. 1, p. 148-171, 2018.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, 28 jan. 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37587. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. *Horizontes Antropológicos*, v. 24, p. 83-116, abr. 2018. DOI: 10.1590/S0104-71832018000100004.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. *História da Educação*, v. 13, n. 27, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. ISSN 1517-9702. DOI: 10.1590/S1517-97022004000300012.

CHOPPIN, Alain. Les manuels scolaires, témoins de l'évolution de la société française? *Revue de collaboration culturelle franco-japonaise*, n. 62, p. 1-17, 1997.

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. La sociología católica en Brasil a través de textos escolares. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 83, n. 1, p. 157-184, jan./mar. 2021. DOI: 10.22201/iis.01882503p.2021.1.60026. Disponível em: http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60026. Acesso em: 8 ago. 2022.

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020.

CIGALES, Marcelo. Sentidos pedagógicos: o ensino de Sociologia e os manuais escolares. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (eds.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 380-384.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. A sociologia católica de Francisca Peeters na constituição do campo educacional brasileiro na década de 1930. *Em Tese*, v. 16, n. 1, p. 68-94, 2019. DOI: 10.5007/1806-5023.2019v16n1p68.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares. 2019. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica. 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. ISBN 978-85-7110-615-4.

ELIAS, Norbert, MARTINS, H; WHITLEY, Richard P. (ed.). Scientific establishments and hierarchies. Dordrecht, Holland ; Boston : Hingham, MA: D. Reidel Pub. Co. ; Sold and distributed in the U.S.A. and Canada, Kluwer of Boston, 1982. 368 p. (Sociology of the sciences : a yearbook, v. 6). ISBN 978-90-277-1322-3.

ELIAS, Norbert. Conocimiento y poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994. 231 p. (Genealogía del poder, 24). ISBN 978-84-7731-168-3.

ELIAS, Norbert. *A peregrinação de Watteau à ilha do amor: seguido de seleção de textos sobre Watteau*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. ISBN 978-85-7110-840-0.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaios: 1 - Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. ISBN 978-85-7110-906-3.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008a. ISBN 978-972-44-1486-7.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. ISBN 978-85-7110-302-3.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 2: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. ISBN 978-85-7110-473-0.

ELIAS, Norbert. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. *Sociedade e Estado*, v. 23, n. 3, p. 515-554, dez. 2008b. ISSN 0102-6992. DOI: 10.1590/S0102-69922008000300002.

ELIAS, Norbert. Teoria simbólica. Oeiras: Celta, 2002.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo; THOLL, James. Quem conta a história do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, p. 65-87, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. A Sociologia no Brasil, os livros didáticos e o Direito: estudo a partir de Pontes de Miranda (1892-1979) e seu manual de Sociologia Geral (1926). 2023a. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
ENGERROFF, Ana Martina Baron. Os livros didáticos como objeto da Sociologia. *Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 18, n. 2, p. 92-113, 28 dez. 2023b. ISSN 2317-0344.

ERAS, Lígia Wilhelms. 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. [s.l.], 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36082. Acesso em: 6 set. 2023.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez Ed. Pirámide, 1997. ISBN 978-84-89384-11-8.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 33-50, dez. 2012. ISSN 0103-7307. DOI: 10.1590/S0103-73072012000300003.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Educación y Pedagogía*, XIII, n. 29-30, p. 13-24, 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A manualística na Espanha: duas décadas de pesquisa (1992-2011). *Educação e Fronteiras*, v. 7, n. 20, p. 6-29, 30 ago. 2017. ISSN 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v7i20.7452.

FARIAS, Daniel Costa. As condições de possibilidade do conhecimento sociológico: a constituição processual da Sociologia segundo Norbert Elias. *Simbiótica Revista Eletrônica*, v. 9, n. 1, p. 38-58, 21 maio 2022. ISSN 2316-1620. DOI: 10.47456/simbitica.v9i1.38300.

FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. *PerCursos*, 2012. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508.

FONTOURA, Amaral. *Programa de Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1944

FONTOURA, Amaral. Introdução à Sociologia. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1955.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400004.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FRANCA, Denise Medina de Almeida. Afro do Amaral Fontoura: a sistematização de saberes aritméticos para os cursos de formação de professores da Guanabara (1960-1974). *Cadernos*

de História da Educação, Uberlândia, v. 21, e066, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062022000100036. Acesso em: 12 nov. 2024. DOI: 10.14393/che-v21-2022-66.

FRANÇA, Denise Medina; MACIEL, Paulo Roberto Castor. Afro do Amaral Fontoura. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/educacao/educacao-matematica/dicionario-de-experts-matematica-para-o-ensino-e-formacao-de-professores/afro-amaral-fontoura-1912-1987/. Acesso em: 5 nov. 2024.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. [S.l.]: Ateliê Editorial, 2023. ISBN 978-85-7480-458-3.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. Dicionário de Semiótica. São Paulo: Contexto, 2008

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica e Ciências Sociais*. São Paulo: Cultrix, 1976.

GREIMAS, Algirdas Julien. Sobre o sentido Vários tradutores. Petrópolis: Editora Vozes, 1975

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, [s.l.], n. 74, p. 43-59, 1 jul. 2012. ISSN 2317-6644.

HARPER, Geoffrey Hugh. Textbooks: an under-used source. *History of Education Society Bulletin*, v. 25, 1980.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p113.

BORGES LEÃO, A. Norbert Elias. Una sociología de la cultura escrita por Andréa Borges Leão. **Universitas Humanística**, *[S. l.]*, v. 71, n. 71, 2012. Disponível em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2192. Acesso em: 18 nov. 2024.

MAÇAIRA, J. P. O ensino de Sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, A.; BODART, C.; CIGALES, M. (Org.). *Dicionário de ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MAÇAIRA, Julia Polessa. O ensino de ciências sociais no Brasil (1920-2019): um século, três gerações de livros didáticos de sociologia. Trabalho apresentado no *44º Encontro Anual da ANPOCS, GT 15 – Ensino de Ciências Sociais*, realizado on-line, entre 4 e 11 de dezembro de 2020.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a escola viva. *Revista HISTEDBR*

On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 232-250, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640049. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640049. Acesso em: 12 nov. 2024.

MAHAMUD ANGULO, Kira. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. e097, 17 dez. 2019. ISSN 2238-0094. DOI: 10.4025/rbhe.v20.2020.e097.

MAHAMUD ANGULO, Kira; ENGERROFF, Ana Martina Baron. As ciências sociais e os manuais escolares: dependência mútua e responsabilidade social. *Em Tese*, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 23-39, 6 jun. 2019a. ISSN 1806-5023. DOI: 10.5007/1806-5023.2019v16n1p23.

MANNHEIM, Karl; FORACCHI, M. M. (ed.). *Sociologia*. [S.l.]: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=aklbMQAACAAJ.

MATEOS, J. *Análisis semiótico de los textos: introducción - teoría - práctica*. [S.l.]: Ediciones Cristiandad, 1982. (Biblia y lenguaje series). ISBN 978-84-7057-318-7.

MENDONÇA, S. G. DE L.. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos CEDES*, v. 31, n. 85, p. 341–357, dez. 2011.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia: subsídios para Sociologia Geral*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia. Coleção Magistério 2º Grau. São Paulo: Cortez.

MELLO, Bruno Falararo de; PEZZATO, João Pedro; COSTA, Christiane Fernanda da. As disciplinas escolares e os livros didáticos como expressões da cultura escolar: algumas considerações de ordem teórica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [s.l.], v. 12, n. 22, p. 5-21, 25 out. 2022. ISSN 2236-3904. DOI: 10.46789/edugeo.v12i22.1132.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. e098, 2020. ISSN 2238-0094. DOI: 10.4025/rbhe.v20.2020.e098.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 31, 15 jul. 2007. ISSN 2176-6665. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p31.

MIRA, Maria Celeste; LEÃO, Andréa Borges. As múltiplas faces do livro e da cultura escrita. *Revista Política e Trabalho / Programa de Pós-Graduação em Sociologia*, [s.l.], v. 1, n. 36, p. 12-23, 2019.

MONTUORI, Alfonso. Literature review as creative inquiry: reframing scholarship as a creative process. *Journal of Transformative Education*, [s.l.], v. 3, n. 4, p. 374-393, 1 out. 2005. ISSN 1541-3446. DOI: 10.1177/1541344605279381.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, [s.l.], v. 15, p. 5-20, abr. 2003. ISSN 0103-2070. DOI: 10.1590/S0103-20702003000100001.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382, 2011. DOI: 10.1590/S0101-32622011000300004.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. ISSN 1980-6248. DOI: 10.1590/S0103-73072012000300004.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. [S.l.]: Editora Pedagógica e Universitária, 1974

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: 10.11606/T.48.2014.tde-17112014-113744. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-113744/. Acesso em: 6 set. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, [s.l.], n. 11, p. 116-130, 1 mar. 2022. ISSN 2462-2737. DOI: 10.1344/did.2022.11.116-130.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, [s.l.], v. 11, n. 1, 30 ago. 2016. ISSN 2318-101X. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12253. Acesso em: 6 set. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. DOI: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. *Em Tese*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 6-16, 9 dez. 2015. ISSN 1806-5023. DOI: 10.5007/1806-5023.2015v12n2p6.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. *Educação & Realidade*, [s.l.], 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5pqpzxLqr5RcNxp/.

OSSENBACH, Gabriela. La Red PATRE-MANES: una experiencia de integración de bases de datos y bibliotecas virtuales de manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Historia Caribe*, [s.l.], n. 10, 2005.

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, [s.l.], v. 28, 2010.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. O discurso pedagógico para o ensino de sociologia, em três atos: defesa, legitimação e suspensão da obrigatoriedade. Revista Aurora, Marília, SP, v. 16, n. 1, p. 25–46, 2023. DOI: 10.36311/1982-8004.2023.v16.n1.p25-46. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/15001. . Acesso em: 17 fev. 2025.

PINGEL, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2. ed. Paris: UNESCO, 2010. ISBN 978-92-3-104141-9.

RICHAUDEAU, F. *Concepción et producción des manuels scolaires: guide pratique*. Paris: UNESCO, 1979.

ROSA, Maristela da; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Manuais Didáticos como Patrimônio Histórico-Educativo: artefatos da cultura material escolar. *Roteiro*, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 407-430, 2016. DOI: 10/gtgc5k.

RÜSSEN, Jörn. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezendo (ed.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. [S.l.]: Editora UFPR, 2011. ISBN 978-85-7335-250-4.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 46, n. 159, p. 132-157, mar. 2016. ISSN 0100-1574. DOI: 10.1590/198053143514.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. A maldição do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professores de história. *Cadernos do CEOM - Ano 24*, n. 34, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. [S.l.: s.n.], 2002. p. 7-37.

SOARES, J.C. O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). [S.l.]: pesquisa.bvsalud.org, 2009. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bps-362.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; OSSENBACH-SAUTER, Gabriela. Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares: caminhos teórico-metodológicos para a investigação sobre os manuais escolares na perspectiva da cultura escolar. *História da Educação*, [s.l.], v. 20, n. 50, p. 25-28, dez. 2016. ISSN 2236-3459. DOI: 10.1590/2236-3459/62430.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do centro de investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 20, n. 63, p. 827-843, dez. 2015. ISSN 1413-2478. DOI: 10.1590/S1413-24782015206302.

VECHIA, A. Examinai tudo e retende o que é bom: o manual "Fundamentos da Educação" de Amaral Fontoura. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 51–70, 2018. DOI: 10.14393/che-v17n1-2018-4. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42296. Acesso em: 18 nov. 2024.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 173-215, 2008. ISSN 2238-0094.

VIÑAO, Antonio. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 103-118, dez. 2012. ISSN 0103-7307. DOI: 10.1590/S0103-73072012000300007.

WAGNER, Peter; WITTROCK, Björn. Analyzing Social Science: On the Possibility of a Sociology of the Social Sciences. In: *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht: Kluwer, 1994. ISBN 978-0-7923-1001-3.

YOUNG, Michael F. D. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971. ISBN 978-0-02-978360-3.

ZIZEK, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.