



•pós

Revista Brasileira  
de Pós-graduação  
em Ciências Sociais

**Vol. 18, nº 2 (2023)**

## Editorial

A Pós – Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais é um periódico eletrônico de acesso aberto e de publicação semestral. Este periódico é destinado a divulgar e a ampliar, para estudantes e pesquisadores em geral, o campo de circulação e o debate acadêmico nas Ciências Sociais. É organizada por estudantes de pós-graduação das unidades que constituem o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (ICS-UnB): o Departamento de Antropologia (DAN), o Departamento de Sociologia (SOL) e o Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA). A Revista Pós publica textos em português, inglês e espanhol, após serem triados pela Equipe Editorial e serem encaminhados a pareceristas externos para avaliação em regime de anonimato

### Equipe Editorial

*Miguel dos Santos Filho (Editor Chefe/PPGAS-UnB)*

*Rosana da Silva Pereira (Editora Chefe/PPGSOL-UnB)*

*Camila Vaz Neto Ferreira Correia (Editora Executiva/PPGAS-UnB)*

*Máira Honorato Marques de Santana (Editora Executiva/PPGSOL - UnB)*

*Maria Eduarda Bonomo Vidal (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*

*Nayra Joseane e Silva Sousa (Editora Executiva/PPGAS - UnB)*

*Rodolfo Luiz Costa de Godoi (Editor Executivo/PPGSOL - UnB)*

### Conselho Consultivo

*Alberto Fidalgo Castro (UCM/Espanha);*

*Amurabi Oliveira (UFPE);*

*Ana Cláudia Rodrigues da Silva (UFPE);*

*Ana Gretel Echazú Böschemeier (UFRN);*

*Edna Ferreira Alencar (UFPA);*

*Felipe Sotto Maior Cruz Tuxá (UNEB);*

*Florêncio Almeida Vaz Filho (UFOPA);*

*Francilene dos Santos Rodrigues (UFRR);*

*Francirosso Campos Barbosa (USP);*

*Guilherme Silva de Almeida (UFRJ);*

*Gersem Baniwa José dos Santos Luciano (UnB);*

*Hans Carrillo Guach (UFG);*

*Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ);*

*Lidiane Rodrigues (USCAR);*

*Ludmila Costhek Abílio (Unicamp);*

*Messias Moreira Basques Junior (Harvard/EUA);*

*Patrícia Alexandra Godinho Gomes (UFBA);*

*Raphael Lana Seabra (UnB);*

*Rosamaria Giatti Carneiro (UnB);*

*Vera Regina Rodrigues da Silva (Unilab/CE).*

### Capa e diagramação



*Fabio Monteiro de Moraes (UFAL)*

### Revisão

*Isadora Abreu Rodrigues*

## Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil (vol.1)

### Organizadores:

*Marcelo Cigales (UnB)*  
*Miguel dos Santos Filho (PPGAS/UnB)*  
*Rosana da Silva Pereira (PPGSOL/UnB).*

### Nominata de pareceristas

<i>Adriana de Oliveira Alcântara (UFC)</i>	<i>Josefa Alexandrina da Silva (UNIFAL-MG)</i>
<i>Andreia Santos (PUC Minas)</i>	<i>Leonardo Nóbrega (IFPE)</i>
<i>Beatriz Martins Moura (INCTI)</i>	<i>Letícia Dellazzana-Zanon (PUC Campinas)</i>
<i>Bernardo Mattes Caprara (UFFS)</i>	<i>Luciméa Santos Lima (UFNT)</i>
<i>Cesar Maia (SEED-SE)</i>	<i>Mariana Cintra Rabelo (SEDF)</i>
<i>Cristiano das Neves Bodart (UFAL)</i>	<i>Marina Melo (FITS)</i>
<i>Daniel Gustavo Mocelin (UFRGS)</i>	<i>Moacir Fernando Viegas (UNISC)</i>
<i>Diego Greinert (UFSC)</i>	<i>Monica Ribeiro Silva (UFP)</i>
<i>Gilson José Rodrigues Júnior (IFRN)</i>	<i>Nanah Sanches Vieira Vieira (IFB)</i>
<i>Joanice Santos Conceição (UNILAB)</i>	<i>Wilson José Alves Pedro (UFSCar)</i>
<i>José Jackson Coelho Sampaio (UECE)</i>	

### Autores do Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil (vol.1)

*Ana Clara Damásio (PPGAS/UnB)*  
*Ana Martina Baron Engerroff (PPGAS/UFSC)*  
*Caio Tavares (SEDUC/CE)*  
*Felipe Blanco (UERJ)*  
*Laura Mendes Grosso (PPGS/UFSCar)*  
*Marili Peres Junqueira (UFU)*  
*Pamela Barbosa Martins (PPGS/UFSCar)*  
*Paulo Cesar Pontes Fraga (UFJF)*  
*Raquel Brum Fernandes (UFF)*  
*Rogéria da Silva Martins (UFJF)*  
*Vergas Vitória Andrade da Silva (NPI/UFPA)*  
*Vitória Marinho Wermelinger (PPGS/UFSCar)*

### Autores dos Artigos

*Luciana Oliveira Vieira (PPGS/UFS)*  
*Marcos Augusto de Castro Peres (UESC)*  
*Matheus Felipe Gomes Dias (PPGSOL/UnB)*



### Autores das Resenhas

*Anderson Ribeiro da Silva (PPCIS/UERJ)*  
*Luísa Toller (UnB)*

**Contato**

*E-mail: [revistaposunb@gmail.com](mailto:revistaposunb@gmail.com)*

*Site: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/index>*

*Instagram: @revistaposunb*

*Universidade de Brasília - UnB*

*Instituto de Ciências Sociais - ICS*

*Campus Darcy Ribeiro - Edifício do ICS, CEP 70910-900, Brasília-DF, Brasil*

## Sumário

### DOSSIÊ - ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL - VOL.1

#### **Apresentação ..... 6**

1. Arqueologia de Projeto de Vida: compreendendo o componente curricular na nova reforma do Ensino Médio Brasileiro ..... 12

2. Que tipo de conhecimento vale mais? a redução do ensino de sociologia a condição de 'estudos e práticas' na Lei nº 13.415/2017 ..... 32

3. Sociologia, Racialização e a Educação Básica: considerações acerca da construção de materiais didáticos ..... 50

4. O lugar das emoções na atuação dos professores de sociologia no ensino médio ..... 73

5. Os livros didáticos como objeto da Sociologia: definição e utilização no contexto do ensino das Ciências Sociais ..... 92

6. Análise do discurso do conceito de democracia nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNL D 2021 ..... 114

7. Resenha: LEAL, Sayonara Amorim Gonçalves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). Temáticas do Ensino de Sociologia na escola brasileira. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. 270p. .... 134

8. Entrevista: O Ensino de Sociologia e metodologia para seu ensino: uma entrevista com Cristiano das Neves Bodart ..... 140

#### **ARTIGOS**

1. A gerontologia e a velhice como uma expressão da questão social: a atuação política das entidades científicas do envelhecimento ..... 155

2. Contribuições da perspectiva negra para a teoria social brasileira ..... 172

3. Identidade e interseccionalidade: contribuições para a investigação da identidade negra no Brasil ..... 194

#### **RESENHAS**

1. FARIA, Alessandra Maia Terra de. Teorias da representação política. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 167 p. .... 211

2. BUTLER, Judith. A reivindicação de Antígona: o parentesco entre a vida e a morte; tradução de Jamille Pinheiro Dias; revisão técnica de Carla Rodrigues – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. .... 215



## **Dossiê “Ensino de Sociologia no Brasil (vol.1)”**

### **Organizadores:**

*Marcelo Cigales (UnB)*

*Miguel dos Santos Filho (PPGAS/UnB)*

*Rosana da Silva Pereira (PPGSOL/UnB).*

## Dossiê - Ensino de Sociologia no Brasil (vol. 1) Apresentação

*Marcelo Cigales<sup>1</sup>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4320-5941>*

*Miguel dos Santos Filho<sup>2</sup>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7846-2526>*

*Rosana da Silva Pereira<sup>3</sup>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3209-4457>*

O conceito de campo de Pierre Bourdieu tem sido mobilizado por diversos(as) pesquisadores(as) no Brasil para discutir se haveria um espaço social relativamente autônomo capaz de reunir agentes (pessoas e instituições) interessados no debate sobre o Ensino de Sociologia. Passaram-se mais de 10 anos e vários estudos apontam que sim, teríamos um campo profissional e um subcampo de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras.

Oliveira (2023), no recente livro publicado “O campo do ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas”, arrefeceu o debate em torno dessa questão. De acordo com Mocelin (2020a; 2020b), podemos destacar que necessitamos realizar duas ponderações quando nos referimos a esse espaço. A primeira, é que o campo do ensino de Sociologia envolve, além das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, cursos de formação de professores(as), docentes do ensino

superior e da educação básica, autores(as) de livros didáticos, editoras, gestores(as), estudantes das licenciaturas, entre outros; já o subcampo, sendo o segundo, seria voltado às pesquisas, que também cresceram vertiginosamente a partir da Lei nº 10.684 de 2008, que tornou a disciplina obrigatória no ensino médio.

Além do aspecto legal, o da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, é preciso destacar que a década de 2010 foi importante para o fortalecimento do ensino de Sociologia. Nesse período, a Sociologia escolar foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas edições de 2012, 2015 e 2018, ganhou espaço nos editais voltados à formação de professores(as) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Nível Superior (CAPES), em 2010 com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e mais tarde com o Programa de

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília e Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. **E-mail:** marcelo.cigales@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília e Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **E-mail:** miguel.antonio1993@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. **E-mail:** silvarosanasoci-ais@gmail.com

Residência Pedagógica (PRP), assim como das experiências inovadoras do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco em 2012, e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) em 2018.

Cabe destacar também o impulso dos congressos e eventos da área, como aquele desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e seu GT sobre Ensino de Sociologia, hoje denominado Comitê de Pesquisa (CP) com quase duas décadas de existência; a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), criada em 2012 e com seu evento bianual, que em 2024 realizará seu sexto congresso; do Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) na sua nona edição, e do recente Congresso Internacional do Ensino de Ciências Sociais (CIECS) realizado na Universidade de Brasília em 2023, que reuniu participantes de sete países – Brasil, Austrália, Uruguai, Argentina, Espanha, França e Canadá.

A movimentação da área foi acompanhada pela análise da comunidade científica da Educação e das Ciências Sociais. Bodart e Cigales (2017), Brunetta e Cigales (2018), Bodart e Tavares (2020), Eras e Oliveira (2015) e Pereira (2020), analisam sob diversos ângulos a produção científica ao redor de teses e dissertações, criação e ampliação de linhas e grupos de pesquisa, de laboratório de ensino, de artigos em estrato superior e da organização de dezenas de dossiês temáticos sobre o ensino da

Sociologia. Assim, podemos pensar que apesar da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular de 2018, que enfraqueceu o espaço disciplinar da Sociologia na Educação Básica, a comunidade acadêmica, científica e escolar manteve-se atenta para continuar reivindicando um espaço próprio dentro da formação e atuação na educação básica brasileira.

Esse movimento de luta é característica do campo, e esteve presente nos anos 1990 e 2000 quando o Sindicato Nacional dos Sociólogos atuou fortemente junto ao Congresso Nacional para tornar a disciplina obrigatória no ensino médio (Carvalho, 2004). Percebemos que a luta para a manutenção da Sociologia na educação básica é contínua e tem mobilizado cada vez mais uma geração de profissionais engajados com uma educação democrática comprometida com o combate às desigualdades sociais, raciais e de gênero.

No âmbito da Universidade de Brasília, os estudantes da graduação e da pós-graduação têm sido fundamentais nesse debate. Em 2015, foi criado o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, impulsionado pela primeira turma de bolsistas do PIBID/Sociologia na UnB. Esse projeto tem movimentado o debate do ensino de Sociologia e das relações étnico-raciais, assim como a iniciativa dos estudantes do mestrado e doutorado em Sociologia e Antropologia que estão à frente da Pós – Revista Brasiliense de pós-graduação em Ciências Sociais, que em 2022

criou os Caderno Virgínia Bicudo para dar visibilidade às publicações de autores(as) negros e à publicação de temáticas voltada a discussão das relações étnico-raciais. Nos parece que o sentido pedagógico (Cigales, 2020) do ensino de Sociologia se encontra hoje na universidade pública, que passou pelo efeito das ações afirmativas, um cenário propício para abordar o compromisso social e pedagógico da educação em Ciências Sociais comprometidas com uma educação antirracista.

É neste cenário de expansão das publicações sobre o ensino de Sociologia no Brasil que propusemos este dossiê para a Revista Pós. Neste segundo número de 2023 (v. 18 n. 2), e no primeiro de 2024 (v. 19 n. 1), serão publicados uma série de artigos, resenhas e entrevistas voltadas a pensar o ensino de Sociologia no Brasil. Assim, passamos a apresentação do primeiro volume que conta com textos voltados a discutir os efeitos das atuais reformas educacionais no ensino de Sociologia, bem como explorar temáticas bastante presentes no cenário de pesquisa contemporâneo, como os livros didáticos, as emoções, as metodologias de ensino e a temática racial.

O primeiro artigo, intitulado *Arqueologia de Projeto de Vida: Compreendendo o componente curricular na nova reforma do Ensino Médio brasileiro*, de autoria de Rogéria da Silva Martins (professora da Universidade Federal de Juiz de Fora), Paulo Cesar Pontes Fraga (professor da Universidade Federal de Juiz de Fora) e Marili Peres Junqueira

(professora da Universidade Federal de Uberlândia), discute uma das mais significativas mudanças curriculares impostas a partir da Lei nº 13.415/2017: a instituição do Projeto de Vida como parte da grade curricular. Considerando os desafios da implantação dessa disciplina nos contextos escolares, em especial por seu apelo mercadológico, as autoras refletem as fragilidades e as disputas acerca do modelo do Novo Ensino Médio frente às idiossincrasias da estrutura educacional brasileira.

O segundo artigo, de autoria de Vergas Vitória Andrade da Silva (professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará), intitulado *Que tipo de conhecimento vale mais? A redução do ensino de sociologia à condição de “estudos e práticas” na Lei nº 13.415/2017*, discute o lugar de subordinação do ensino de Sociologia no contexto de reforma do Ensino Médio no Brasil. Por meio de uma cuidadosa análise documental, a autora explicita os interesses e as perspectivas das classes dominantes que, por meio do poder político regulatório, revelam a resistência em relação à Sociologia no Ensino Médio, buscando reduzir sua presença na realidade escolar brasileira.

O terceiro artigo, *Sociologia, Racialização e a Educação Básica: considerações acerca da construção de materiais didáticos*, das autoras Laura Mendes Grosso (mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos), Vitória Marinho Wermelinger e Pamela Barbosa Martins (doutorandas em

Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos), traz um debate crítico sobre a formação da Sociologia no Brasil e a centralidade do pensamento de intelectuais negros como Virgínia Bicudo e Abdias do Nascimento. Como proposta interventiva, as autoras apontam a importância de inserir em materiais didáticos produções que revelem a polifonia e a diversidade epistemológica, melhor correspondente ao contexto social brasileiro do que o pensamento hegemônico de base europeia.

Em *O lugar das emoções na atuação dos professores de sociologia no ensino médio*, quarto artigo deste primeiro volume do dossiê, Raquel Brum Fernandes (professora da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes), sendo necessário e urgente, debate acerca das emoções no contexto de atuação docente no ensino de Sociologia. A partir de entrevistas realizadas com dez professoras da área, a autora reflete sobre o esgotamento emocional, o adoecimento ocupacional e o abandono da carreira como efeitos diretos do pesados investimento emocional, psíquico e moral dos professores. A autora argumenta que os relatos de desgaste e esgotamento emocional são fatores que contribuem para a construção da identidade do professor de Sociologia no atual cenário brasileiro.

O quinto e o sexto artigos desta primeira parte do dossiê têm como *locus* de reflexão os livros didáticos. Em *Os livros didáticos como objeto da Sociologia: definição e utilização no contexto do ensino das Ciências*

*Sociais*, Ana Martina Baron Engeroff (doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina) discute o papel dos livros didáticos na história e a trajetória do Ensino de Sociologia no Brasil. A autora faz uma convocatória ao reconhecimento dos livros didáticos como objeto de análise e como subcampo da área de pesquisa Ensino de Sociologia, estimulando aprofundamentos teóricos e metodológicos nesta seara.

Por sua vez, o artigo *Análise do discurso do conceito de democracia nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNL D 2021*, Felipe Blanco (doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) discute as semelhanças e as diferenças quanto ao uso da categoria “democracia” em duas coleções de livros didáticos, sendo elas a *Prisma: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora FTD, e a *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora Moderna. O autor evidencia que a elaboração dos materiais, feita de maneira célere e com pouco diálogo com a sociedade civil, revela a produção de livros didáticos que dão pouca profundidade teórica a um dos conceitos mais caros à Sociologia.

O primeiro volume deste dossiê conta com uma resenha de autoria de Caio Tavares (mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas e docente na Secretaria da Educação do Estado do Ceará) da obra

*Temáticas do Ensino de Sociologia na escola brasileira*, organizada por Sayonara Leal e Marcelo Cigales, publicada em 2022. A pesquisa traz em detalhes o processo de organização e as propostas teórico-metodológicas de cada um dos artigos do livro. Um dos destaques é que o autor sinaliza os recursos didáticos e paradidáticos abordados nos artigos que tratam de uma grande variedade temática no campo e nos subcampos da área de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais.

Fechamos este primeiro volume trazendo a entrevista de Ana Clara Damásio (doutoranda em Antropologia Social na

Universidade de Brasília) com Cristiano Bodart (doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professor da Universidade Federal de Alagoas), na qual dialogam sobre ensino de Sociologia e as metodologias para o ensino da disciplina. A entrevista passa pela história, vida e obra de um dos nomes de maior destaque no campo de pesquisa e de produção acadêmica sobre ensino de Sociologia no Brasil. Ao longo da entrevista ganham destaques as tecnologias digitais e outras ferramentas que podem favorecer o ensino-aprendizagem das Ciências Sociais.

Desejamos a todos(as) uma boa leitura!

## Referências

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**, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves. TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre o ensino de sociologia escolar nos periódicos brasileiros on-line de estratos superiores, 1996-2017. *In*: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 57-102.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). **LatITUDE**, Maceió-AL, v. 12, n. 1, 2019.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia e os Sentidos Pedagógicos. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 380-384.

ERAS, Lúcia Wilhems; OLIVEIRA, Ricardo. Uma sociologia dos livros coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2008-2013). *In*: OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. **Ciências Sociais e Educação**: um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015. p. 81-102.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu campo [verbetes]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 57-62.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu subcampo [verbetes]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 397-402.

PEREIRA, Luiza Helena. O ensino de Sociologia e os laboratórios de ensino. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 201-205.

OLIVEIRA, Amurabi. **O campo do ensino de Sociologia no Brasil**: gênese, agentes e disputas. Editora Café com Sociologia: Maceió, 2023.

# Arqueologia de Projeto de Vida: compreendendo o componente curricular na nova reforma do Ensino Médio Brasileiro

*Life project archeology: understanding the curriculum component in the new brazilian high school reform*

*Arqueología del proyecto de vida: comprensión del componente curricular en la nueva reforma de la escuela secundaria brasileña*

Rogéria da Silva Martins<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0003-4232-441X

Paulo Cesar Pontes Fraga<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0001-9140-8586

Marili Peres Junqueira<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0003-1406-8113

## Resumo

Projeto de Vida chegou como uma novidade na nova reforma do Ensino Médio brasileiro e, desde o primeiro momento, grande parte da comunidade recebeu essa teceitura com diferentes percepções, no limite como parte de um começo muito incômodo/desconfortável, sobretudo pelo enredo dentro de uma pauta mercadológica. Quem eu sou? O que eu quero ser? O que eu desejo para minha vida? São perguntas emblemáticas para diferentes estudantes e juventudes, que não se aplicam destituídas das inferências de sua realidade social. Esse futuro dotado de sentido diante dessas diferentes realidades. Projeto de vida, enquanto um componente curricular do modelo de carreiras do novo Ensino Médio, parece estar por ser construído e, nesse sentido, será objeto de grandes disputas. Passamos por uma fase de resistência desse modelo por observar fragilidades formativas, sobretudo para o cenário nacional e suas idiosincrasias de nossa estrutura educacional.

**Palavras-chave:** Projeto de vida; reforma do Ensino Médio; ensino de Sociologia.

## Abstract

Life Project arrived as a novelty in the new reform of the Brazilian High School and a large part of the community from the first moment, welcomed this weaving with different perceptions, at the limit as part of a very uncomfortable / uncomfortable beginning, especially because of the plot within an agenda marketing. Who I am? What I want to be? What do I want for my life? These are emblematic questions for different students and youth, they do not apply without inferences from their social reality. This future is endowed with

<sup>1</sup> Professora associada do Departamento de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutora em Políticas Públicas, no Centro de Ciências Sociais e Humanidades, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com Pós-Doutoramento na Universidade do Porto, no Instituto de Sociologia, investigando encarceramento feminino. **Email:** rogerialmasociologia@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (2019-2021) e foi diretor do Centro de Pesquisas Sociais (2011-2014). Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, possui mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2005). **Email:** paulo.fraga@ufjf.br.

<sup>3</sup> Professora associada ligada ao Instituto de Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de Federal de Uberlândia. Doutora em Sociologia (2004) pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara, mestra em Sociologia (1998) e graduada em Letras (Português-Italiano-1995), todos pela mesma Universidade, e pós-doutorado junto ao Núcleo de Estudos de População Elza Berquó da Universidade Estadual de Campinas, de março de 2020 a fevereiro de 2021. **Email:** marili@ufu.br.

meaning in the face of these different realities. Life project as a curricular component of the careers model of the new High School seems to be built and in this sense, it will be the object of great disputes. We went through a resistance phase of this model because we observed formative weaknesses, especially for the national scenario and its idiosyncrasies of our educational structure.

**Keywords:** Life Project; High School Reform; Sociology Teaching.

### Resumen

Proyecto de vida llegó como novedad en la nueva reforma de la escuela secundaria brasileña y gran parte de la comunidad desde el primer momento, acogió este tejido con distintas percepciones, al límite como parte de un inicio muy incómodo/incómodo, sobre todo porque de la trama dentro de una agenda de marketing. ¿Quién soy yo? ¿Lo que quiero ser? ¿Qué quiero para mi vida? Estas son preguntas emblemáticas para diferentes estudiantes y jóvenes, no se aplican sin inferencias de su realidad social. Este futuro está dotado de sentido frente a estas diferentes realidades. El proyecto de vida como componente curricular del modelo de carreras de la nueva Secundaria parece construirse y en ese sentido será objeto de grandes disputas. Pasamos por una fase de resistencia de este modelo porque observamos debilidades formativas, especialmente para el escenario nacional y su idiosincrasia de nuestra estructura educativa.

**Palabras clave:** Proyecto de vida; Reforma de la Escuela Secundaria; Enseñanza de la Sociología.

## 1. Introdução

Antes tudo, é importante dizer que Projeto de Vida chegou como uma novidade nesse tempo da reforma do Ensino Médio brasileiro e grande parte da comunidade, desde o primeiro momento, recepcionou essa techedura com diferentes percepções, no limite como parte de um começo muito incômodo/desconfortável, sobretudo pelo enredo dentro de uma pauta mercadológica. Os mais otimistas defendiam que era oportuno ter uma “disciplina para ajudar ou ensinar (sic) os alunos a realizarem suas escolhas”. Essa narrativa chega no enredo do discurso meritocrático e acompanhou muito dessas pautas, afinal, a análise que tenta explicar o problema a partir da responsabilização do indivíduo é imperativo na dinâmica contemporânea.

Portanto, vale registrar que o primeiro movimento foi de indignação, de crítica e de luta diante do cenário da reforma do Ensino Médio e sua nova arquitetura. Infelizmente, essa batalha muito desigual construída nos eventos políticos não alcançou êxito, mas acredita-se que o papel histórico da luta, de grande parte da comunidade científica e escolar nesse processo, foi cumprido. Que fique bem claro que não está se defendendo de forma nenhuma essa reforma, esse modelo de ensino num quadro que a princípio pode ser classificado como ultra generalista e técnico, mas que grosso modo pode ser tão precarizador de conteúdos clássicos, dentro da desconstrução da disciplinarização dos saberes escolares. Por isso, avalia-se que o tempo é outro agora, a fase é de uma subversão à ordem por dentro, de

protagonizar esses elementos da reforma, no papel revolucionário que o chão da escola se estabelece na recontextualização pedagógica.

Nesse esforço de compreender a “novidade” desse componente curricular, sobretudo nessa leitura investida na categoria inovação, observa-se que seu uso vem sendo utilizado como pressuposto de melhoria e eficácia de ensino, ainda que o conceito revele muitas nuances conceituais, ou seja, seu sentido ainda não é claro (Riedner; Pischetola, 2021).

Mas, a análise aqui proposta, associada à concepção de arqueologia foucaultiana, cumpre observar os elementos da verticalidade histórica, nos quais os acontecimentos vão convergindo para uma sistematização dos discursos que estão inscritos no modelo de reforma do Ensino Médio: conferindo a ideia de protagonismo, empreendedorismo, no limite, inovação e autonomia – todos conceitos implicados na chave da individualidade e do pragmatismo pedagógico, quase que um modelo de regras a serem investidos os alunos, sem ligação com o que precede as construções de projetos.

Perseguindo um rastro nessa invenção pedagógica inovadora, realizou-se vários movimentos para compreender esse cenário: ler cuidadosamente a legislação e suas nuances subliminares, inclusive buscar nas experiências comparativas entre Portugal, França e, recentemente, Espanha as agruras desse caminho do modelo de formação de carreiras, de percurso individualizado, da aventura seletiva

promissora dos caminhos ajustados aos interesses dos alunos e esse lugar no currículo para ensinar a fazer escolhas. Bem como, investigar os elementos políticos e conceituais originais para Projeto de Vida, a espinha dorsal dessa nova-velha reforma do Ensino Médio.

Investe-se em provocar um tensionamento de certezas vulgares, nos malabarismos discursivos que se espreitam nas demandas contemporâneas da escola básica. Nossos jovens estão sedentos de respostas, com um imaginário pragmático, utilitarista que a ordem social teima e estabelece cotidianamente em estabelecer-se. Estamos diante do desafiador, mas talvez compensatório, processo socializante que envolve sujeito, meio social e transformações experimentadas; estamos diante de novas perguntas que clamam por novas estratégias de ação pesquisadora.

Para além do debate mais ideológico, que camufla os elementos sociais em jogo, credita-se a oportunidade para na discussão coletiva, qualificar o debate que Projeto de Vida pode suscitar na escola, buscando no dizer de Alexandre Barbosa Pereira, sociologizar Projeto de Vida, adensando-o conceitualmente. Como grande parte das novidades, chegam numa condição favorável, como um farol diante das práticas mais clássicas, enaltecendo elementos pontuais, desconectados com a perspectiva mais complexa da sociedade. Mal estar dado, constrangimento emergido, parte-se para o desafio dos incômodos epistemológicos de compreender o cenário na

senda que Projeto de Vida se constituiu tanto para as práticas de ensino junto de professores da Educação Básica quanto nas diretrizes da formação de professores, no âmbito da universidade. Temos eixos de análises a cumprir nessa arqueologia de Projeto de Vida.

## 2. O cenário histórico e político de Projeto de Vida

A reforma do Ensino Médio no Brasil chegou apresentando mudanças substanciais, embora se consolide no desempenho de construções já configuradas de modo gradual, mediante reforma gerencial do campo educacional desde década de 1990, no bojo da nova ordem do capitalismo mundial. Ela apresenta substratos “contemporâneos” na envergadura da pedagogia das competências, com imperativas premissas do individualismo e pragmatismo triunfantes. Seja pelas regulações nacionais, seja pelas intervenções crescentes dos organismos internacionais, que mobilizaram não só a configuração dos atores nas instâncias decisórias desse processo de gestão da educação nacional, como, também, o próprio papel das instituições formadoras – as escolas, na racionalidade utilitária do mundo do trabalho.

Os elementos políticos no contexto da centralidade do gerencialismo como tendência administrativa nas reformas na educação brasileira revelam as nuances das políticas neoliberais que incentivaram um crescente esvaziamento do papel do Estado. Que, reiteradamente, tem se observado com a

privatização dos processos de formação para os elementos da nova reforma, investidos na coibição dos investimentos públicos. Esse movimento antecede essa discussão da nova reforma na escola, e vem de longe, desde os anos 1990, como projeto de Estado.

Corti (2019) sinaliza os elementos políticos que foram configurados como cisão entre diferentes atores, inclusive nos governos de esquerda. O que é importante registrar é que um projeto que já existia, embora no contexto de um governo não autoritário, as disputas e os conflitos poderiam ser dimensionados de uma forma mais democrática.

A constituição deste discurso hegemônico com apoio do sistema político institucional é anterior ao governo Temer, uma vez que existia um Projeto de Lei (PL) elaborado pelo Poder Legislativo e apoiado pelo partido político da então Presidenta da República. É preciso que se diga que esse PL enfrentou críticas, que se deram num campo institucionalizado por meio de audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e que, de algum modo, incorporou mudanças com o substitutivo apresentado em 2014. Muitos atores sociais do campo educacional, ainda que compartilhando identidades políticas com o partido que estava no poder, divergiam em relação a pontos-chave do PL. No âmbito de um governo de esquerda, havia uma perspectiva de disputa interna no sentido de reverter o PL, uma vez que o campo político institucionalizado possuía suas fissuras internas, como por exemplo, divergências em relação ao PL dentro do Poder Executivo, no interior do Ministério

da Educação. Ainda não se havia configurado um campo de antagonismo político, tal como ocorreu após o golpe institucional que levou Michel Temer à presidência (Corti, p. 15, 2019).

Portanto, no que tange a experiência de Projeto de Vida como componente curricular, sua primeira experiência não se localiza na BNCC, mas já foi objeto de ação, no governo de Pernambuco, na administração do PSB, de Eduardo Campos, que ficou de 2007 a 2014, no bojo do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGPME) e no Programa de Educação Integral (PEI). Projeto de Vida integra no currículo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (de tempo Integral ou semi-integral), no Estado de Pernambuco, desde 2012.

A experiência de PE mostra que a parceria público e privado foi consolidada e no deslocamento das finalidades educativas da formação humana em suas múltiplas dimensões em detrimento de uma formação alinhada aos modelos administrativos das organizações privadas, que se revelou uma proposta educativa focada nos resultados, pedagogia das competências para empregabilidade (Nóbrega, 2016).

Pernambuco também protagonizou uma outra versão de Projeto de Vida, na Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, no chamado Projeto Vida Aprendiz, na linha da empregabilidade, buscando proporcionar de forma efetiva, condições de acesso à profissionalização para os

adolescentes do sistema socioeducativo e egressos das unidades de internação e semiliberdade da FUNASE. Segundo Nóbrega (2016), cabe destacar que o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGPME), foi otimizado por uma agenda de publicização do programa, como projeto piloto para comprovar o sucesso na relação público x privado na educação. Portanto, as bases para enaltecer essa relação de privatização da educação, nas reformas educacionais, vem se consolidando como tendência efetiva.

A chave da inovação busca legitimar as pretensões curriculares nessa experiência, mas é importante frisar que, do ponto de vista político, Projeto de Vida está colocado na agenda de instrumentos para disparar as mensagens de uma formação para empregabilidade (na condição de adaptação e resiliência – por isso acionar o socioemocional) e voltada para resultados. Chega num rastro de apelos por mudanças urgentes no cenário do Ensino Médio, como discurso hegemônico, atomizado pelos dados da baixa performance dos alunos em sistemas de avaliação de larga escala, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2000.

Segundo Corti (2019), trata-se de uma tendência global, a qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição aos exames de larga escala, assumindo uma formação de caráter

linear e superficial, que simplifica e esquematiza a relação trabalho/educação. Portanto, não é um elemento simples mudá-lo e tirá-lo como se fosse uma questão localizada num cenário de uma representação política. Como base política, ele vem atravessando reformas educacionais em vários governos de direita e de esquerda, desde a década de 1990, e se consolidando como política de Estado. O que muda, de forma substancial, essas configurações políticas em governos, no entanto, são as condições do debate, as disputas nos assentos decisórios, tradicionalmente mais democráticos nos governos de esquerda.

Nessa mesma conjuntura política de 2012/2013, em discussões no cenário legislativo nacional, Projeto de Vida aparece também nos debates na PL nº 6.840/2013, resultado dos trabalhos da Comissão Especial para Reforma do EM/2012, presidida pelo Dep. Reginaldo Lopes – PT/MG. E que teve dois apensados indicados pelo Dep. Rogério Carvalho – PT/SE para discussão, embora tenham sido recusados. O primeiro apensado sugeria a alteração da lei do Estatuto da Juventude<sup>4</sup> para instituir o *Direito ao Empreendedorismo do Jovem*, inclusive com propostas de guia prático de empreendedorismo, instrumentos de capacitação e de alargamento de competências nessa área. Já o outro apensado buscou instituir o Programa de Iniciativa do Jovem Empreendedor. No contexto

internacional, a ofensiva discursiva ganha destaque a partir dos Protótipos de formação da UNESCO, o dito Unificação Escolar no Protótipo Curricular da UNESCO: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”. Essas orientações seriam diretrizes que buscam construir novos valores marcados por uma perspectiva individualizante, no sucesso profissional na lógica aprender a empreender, que vai dar ênfase ao protagonismo juvenil (Benites, 2014). Pode-se observar que Projeto de Vida no cenário da reforma está diretamente associado à lógica do trabalho, numa perspectiva utilitarista, instrumental e individualizante, inclusive não valorizando as questões próprias da juventude. Portanto, reconhecer esse cenário é abrir a caixa de pandora para os alunos do Ensino Médio que revele a complexa realidade que envolve os elementos políticos em jogo para Projeto de Vida; a retração significativa do emprego e a mudança do mundo do trabalho e o canto da sereia do empreendedorismo.

### 3. A chegada de Projeto de Vida na escola

É claro que o que está em jogo é uma disputa de concepção de educação que se radicalizou na ideia de um individualismo predatório, reducionista, expresso nas aprendizagens essenciais. A questão, nessa nova racionalidade, é uma proposta de formação de

<sup>4</sup> Brasil. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

uma geração, num conjunto de sinalizações restritivas, orientando uma formação de uma formação dócil, que não se atomize diante das adversidades, mas se adapte frente às “circunstâncias naturalizadas” na vida social de jovens periféricos, sobretudo, da escola pública, de massa.

As primeiras, das muitas inquietações, ao ler os documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, surge quando se revela a disciplina Projeto de Vida na BNCC. Embora Projeto de Vida seja um componente curricular definido pela Base, contemplado no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o foco do debate aqui será o Ensino Médio.

Esse “novo” conteúdo curricular, agora obrigatório, se destacou pela centralidade na proposta lançada e os mecanismos envolvidos em sua difusão, que, diga-se de passagem, com ausência preceptorial de participação da comunidade científica e escolar. O contexto da pandemia foi utilizado como oportunidade na urgência na implementação da reforma, porque foi conveniente como pretexto para apartar a comunidade escolar, sobretudo os professores, desse processo.

No Novo Ensino Médio, Projeto de vida surge no rastro de uma perspectiva estabelecida no modelo de perfil de carreiras, adensado pela individualização dos percursos, na robusta organização da racionalidade desse movimento gradual de mudança das políticas educacionais. É uma agenda

internacionalizada, encontrada nos currículos escolares em vários países do mundo. A agenda para implementação desse instrumento curricular já se realiza em diferentes formatos em países como Portugal e França, entre outros. Conforme Martins e Fraga (2021) sinalizaram, esses países seguem o modelo de carreiras em que os estudantes se orientam na formação nessa etapa de ensino, alinhado a sua pretensão de carreira.

Então, Projeto de Vida seria uma atribuição para oferecer recursos para que jovens “aprendam” a fazer escolhas ao longo de sua trajetória, quase um despachante social na lógica tutelar de porta voz do outro, na agenda de conteúdos mágicos que definem aprendizagens essenciais para o mundo do trabalho.

Qual o consenso dessa suposta essencialidade, construído para quem e de quem? Até onde esses consensos das aprendizagens essenciais atendem às necessidades dos marcadores socioidentitários, múltiplos, presentes na escola? Seria uma proposta de padronização, homogeneizando as vicissitudes das realidades sociais, para a busca por resultados? Até onde esses resultados que a reforma desencadeia, não revela uma visão que mascara através dos malabarismos discursivos, um adaptável uso de conceitos notórios do campo educacional, operacionalizando por meio dos componentes curriculares, deixando sávido no seu desenho na BNCC?

Os marcadores sociais no desenho das trajetórias dos jovens do Ensino Médio podem estar incluídos nesse substrato comum defendido nesse componente curricular, transformado em competência ou apenas se conduzem como operatórios orientadores para os modelos de carreiras, numa agenda de classe, se constituindo como um pretense campo de saber? Que saberes seriam esses que se colocam com tamanha importância diante do cenário dos conteúdos escolares?

Para responder essas questões, que aduzem a uma leitura aprofundada desse novo componente, é importante reconhecer esse pano de fundo que contextualiza as reformas de Estado e educacionais no cenário internacional e nacional. É reconhecer que esse movimento não é recente, não é fruto de uma personalidade política. Ele expressa uma ordem internacional de visão exógena da educação que, claramente nega as dimensões educativas de coesão, cooperação, empatia e solidariedade de uma formação integradora, ao maximizar o expoente individualista, aludindo um pensamento comum, pactuado, negociado na sociedade e, sobretudo, na hegemonia dessa formação centralizada no individualismo e pragmatismo, das pedagogias das competências.

A reforma de 2017, a partir da dinâmica do eleitorismo e do voluntarismo ideológico desse movimento, assume um sentido de

uma educação tecnicista, mercantil e absolutamente generalista. Claro que sempre com a tentativa de sofisticar o discurso, provocando um vocábulo de mudança voltado para um ideal contemporâneo, inclusive na hegemonia discursiva para legitimação de suas bases de interesses nas expressões voltadas para o empreendedorismo juvenil, desenvolvimento socioemocional, dentre outras, num vulgar malabarismo de vocábulos. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 259), seria “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”.

Perceber como esses movimentos do Estado se apresentam não é só assumir uma postura crítica desse conjunto de ação imposta de cima para baixo<sup>5</sup>, ela exige apontar essas contradições do sistema na busca para no embaraço das visões e nos espaços abertos da ação comunicativa, constitutiva dos argumentos, no chão da sala de aula, recuperar essa tentativa de condensação de saberes. Nesse sentido, os investimentos políticos dos movimentos de resistência traduzem as tessituras desses conflitos, buscando formas de enfrenar a lógica restrita e pragmática de educação em detrimento de uma formação integrada.

A disputa está em jogo, seja com o sistema e na comunidade escolar, seja na própria comunidade científica, porque o consenso absoluto nunca foi um bom norteador dos

<sup>5</sup> Ainda que traga elementos de uma suposta participação, como os mecanismos de consulta pública.

processos. Já se observa, em recente pesquisa, a dramática situação de professores diante do cenário das novas configurações do Ensino Médio, no Estado de MG, sobretudo no interior, uma vez que grande parte dos professores não foram contemplados com nenhum tipo de orientação e formação oficial por parte dos decisórios institucionais. Alguns dos professores têm se orientado da forma mais improvisada, numa rede de solidariedade em grupos de *WhatsApp*<sup>6</sup>.

Nesse sentido, considera-se urgente assumir uma resistência com propostas de envergadura que ressignifiquem esses componentes curriculares, para subverter essa nova/velha ordem mundial, pelo menos na dimensão que nos cabe, dentro da sala de aula, sob pena de perdemos um lugar consistente nesse componente curricular. A proposta da reforma, apesar de todo movimento de resistência, se enraíza, ganha legitimação de baixo para cima, aciona recursos, ampliando o debate, ganha publicidade de suas ações, até porque, a disputa por assumir o protagonismo desse lugar na formação para essa nova agenda de reformas já está se consolidando pelos conglomerados educacionais privados<sup>7</sup>. Portanto, apesar do constrangimento geral com Projeto de Vida, ele é uma realidade nas

nossas escolas, inclusive capitaneando de muito interesse.

Esse interesse é sinalizador para compreender nosso horizonte de educação, que de alguma forma deve ser também um lugar de escuta de certas urgências, conhecedores dessa escola e de seu público, entendendo os sujeitos e suas complexas tessituras diante de uma agenda de desejos. É sabido que Projeto de Vida abre espaço para subsidiar reflexões adensadas do repertório da Sociologia, evidenciando como o conjunto dessas biografias revela a profundidade da relação indivíduo e sociedade.

Acionar esse repertório é uma tentativa de desbloquear esse esclarecimento, tal como ele não está sendo gestado pela reforma. É dotar de recursos e ferramentas analíticas para enfrentar a racionalidade econômica desse conteúdo; é irmos para além da lucidez teórica e sucumbirmos a uma dimensão prática, que nos aproxime dos nossos domínios conceituais, embora configurados de forma “invertida” pela lógica do mercado. Inventariando Projeto de Vida para além da fantasia, dimensionado, também, no contexto da precariedade e do futuro não mais linear, tal qual tradicionalmente fomos socializados.

Nessa condução, urge disciplinarizar esse componente curricular no campo de saber

<sup>6</sup> Trata-se dos dados da pesquisa em andamento, intitulada: Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio em modalidades diferenciada de ensino, coordenado pelos referidos autores desse texto e financiada pela Fapemig/2021.

<sup>7</sup> Estamos aqui inserindo o poder dos currículos estabelecidos pelas *holdings* de Educação Básica, que serão problematizados nos próximos parágrafos, tais como Somos Educação, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação.

que ele aciona. Tradicionalmente, o ensino de Sociologia manipula essas categorias analíticas dispensadas ao Projeto de Vida. Inclusive, a partir da categoria trabalho, o qual ele se associa, no qual é um conceito muito caro para a Sociologia. No rastro de Vieira (2002), a *disciplinarização* seria a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber, com a definição de um objeto próprio, delimitado e com pressupostos epistemológicos e teóricos contundentes, peremptório a seu campo de conhecimento.

Já para Barros (2010), deve-se considerar dimensões importantes para se compreender um campo disciplinar, e dentre as que ele elenca, destaca-se a singularidade, seu padrão de discurso, seus aportes teóricos e metodológicos e, também, sua rede humana constituída por todos aqueles que praticam a disciplina considerada e pelas suas realizações – obras, vivências, práticas realizadas. Nas palavras de Bernstein (1996), poderia ser uma compreensão de como o conhecimento é pedagogizado e nesse particular, o autor não deixa de considerar as relações de poder em jogo. O embate está colocado.

#### 4. Malabarismos vocabular nos currículos

Com essas pautas estabelecidas, podemos seguir algumas respostas às inquietações iniciais. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, no artigo 3º § 7º, Projeto de Vida é um componente curricular em que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação

integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

As nomenclaturas que correspondem a explicar Projeto de Vida na BNCC são dúbias, conforme sinaliza o subtítulo, destituído de uma transparência da linguagem, o que envolve um grande esforço epistemológico para compreender seu lugar no currículo escolar ou sua pretensa concepção. Ela orienta uma mudança significativa ao não definir mais disciplinas ou matérias, transformando-as em componentes curriculares, nos quais se desdobram em habilidades e competências. No texto da BNCC para o Ensino Fundamental, essa alteração é estabelecida.

assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BNCC, 2017, p. 17).

Esta é a menção mais qualificada do termo na BNCC, e depois indicada ao longo do documento que a opção posta é por componente curriculares, embora não se apresente um debate ou justificativa desta escolha, nem mesmo sua definição. Outros documentos buscam deixar mais claro esta opção, como o

Currículo Referência de Minas Gerais (2021), que se apoia no Glossário desenvolvido pelo Somos Educação<sup>8</sup>.

Aqui dois pontos interessantes que os documentos oficiais assumem, principalmente a partir de 2016, um é a relação lacunar de princípios que deveriam ser amplamente conhecidos e debatidos, como o estabelecimento de componentes curriculares sendo pilar fundador do currículo; o segundo é a interlocução direta dos documentos oficiais com grupos privados ligados ao ramo educacional.

Após a aprovação da BNCC, os estados deveriam organizar seus currículos e suas práticas pedagógicas a partir da base colocada. Assim, Minas Gerais, como outros estados, estabeleceu seu documento no qual organiza ao final um glossário para ter clareza dos conceitos e fundamentos chaves. Para o estado de Minas Gerais, componentes curriculares são “a BNCC adota o termo ‘componente’, e não ‘disciplina’, para dar mais flexibilidade aos desenvolvedores de currículos nos estados, municípios ou escolas particulares e para favorecer o desenvolvimento de projetos ou atividades interdisciplinares” (Minas Gerais, 2021, p. 474).

Este apoia-se na mesma orientação e diretriz do Somos Educação, mas imputando

tal entendimento ao documento oficial, mesmo que paradoxalmente citando o documento do grupo privado nas suas referências. Claramente vê-se o estabelecimento da interlocução dialógica entre as esferas público-privado, e a relação de Estado no neoliberalismo colocada por Dardot e Laval nos auxilia muito a pensar o papel do Estado na Educação, embora eles estejam debatendo questões macrossociais.

Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 272-273).

Esta é uma nova realidade estabelecida pelo neoliberalismo na educação, como pode ser entendida a partir das considerações de

<sup>8</sup> A *holding* de Educação Básica da Cogna Educação (antigo Kroton Educacional), atualmente Somos Educação, insere-se em mais de 130 mil escolas com cerca de 30 milhões de estudantes de vários estados do Brasil. Inicialmente criada por Victor Civita na década de 60, atualmente é uma empresa de capital aberto. A sua relação pode ser apreendida desde os conteúdos curriculares das suas escolas, por exemplo, o Sistema Anglo de Ensino, Rede Pitágoras ou o Sistema Mackenzie, ou pelos livros didáticos de suas editoras tais como Ática, Atual, Saraiva ou Scipione, bem como plataformas híbridas e de conteúdo digital como Plurall, Educacross, Mind Makes ou Líder em mim. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos.php>. Acesso em: 04 abr. 2023.

Dardot e Laval. Na orientação teórica de Bernstein (1996), seria um modo genérico que estabelece um foco utilitarista ao conhecimento, silenciando as bases das disciplinas singulares. O campo da produção dos materiais didáticos estabelece e induz os conteúdos curriculares, por meio dos livros didáticos, que preenchem a proposta do Projeto de Vida enquanto disciplina proposta pelo Estado, uma vez que as editoras dos livros são controladas pela esfera privada dos conglomerados educacionais.

Dessa forma, História, Física, Matemática, Geografia ou Sociologia, por exemplo, disciplinas escolares clássicas no currículo escolar, estariam sendo equiparadas a componentes curriculares como Projeto de Vida ou Educação Financeira, numa forte alusão a uma instrumentabilidade do mercado (*op. cit.*). Porque a proposta da BNCC seria “diluir” essas fronteiras disciplinares, numa ampla disposição interdisciplinar, no qual denominou área de conhecimento<sup>9</sup>. A BNCC também destaca Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio.

A competência geral de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, orienta a:

*valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício*

*da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, grifo nosso).*

Uma questão inquietante nessa orientação do documento da BNCC é entender o porquê da necessidade dessa dissolução dos campos disciplinares, para dar conta dessas novas exigências demandadas pela contemporaneidade, se esses componentes curriculares, ainda que admitidos, poderiam ser absorvidos numa condição transversal, alinhando a temática em diferentes disciplinas. Por muito menos, em outros contextos, a própria Sociologia, que tem uma bagagem disciplinar classicamente constituída, foi justificada para ser contemplada dessa forma no currículo escolar.

Na explicação de Bernstein (1996), essa dissolução estaria assentada fora do campo pedagógico, aqui, caracterizado pelo mercado. A subserviência à educação liberal foi tamanha que inclusive a tradição das profissões técnicas se diluí, silenciando as bases culturais das habilidades, tarefas e áreas de trabalho, promovendo mais capacitação do que educação. A capacitação está destituída dos elementos críticos na produção do conhecimento, por isso se explicaria esse formato.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), nessa nova configuração política curricular, deve-se tomar os textos oficiais como objeto interpretativo, tentando absorver os sentidos do objeto e, sobretudo, ler o que

<sup>9</sup> Não vamos nos ater a complexidade dessa situação, porque renderá uma cobertura mais adensada para o debate e o espaço impõe limites. Exploraremos numa próxima oportunidade.

dizem e captar o que não dizem, na bricolagem de conceitos. O espaço desenvolvido está sendo construído, inventado e se temos alguma pretensão de assumir esse lugar, temos que ser zelosos ao protagonizar uma intervenção. Portanto, saber que espécie de disposição pedagógica esse cenário se aplica nos parece razoável para conhecer esses domínios.

Para Foucault, a análise dos dispositivos deve ser realizada tanto nas relações claramente apresentadas, como naquilo que não está apresentado. Assim, o dispositivo pode:

demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1999b, p. 244).

Sobretudo, conhecer os dispositivos impressos no modo de recontextualização oficial inscritos nesse novo formato curricular, qual rede de elementos que está estabelecida. Se há uma equiparação desses conteúdos, numa analogia simplista, estaríamos vulgarmente associando disciplinas a componente curricular, mas o que não está dito pode ser

muito mais relevante do que o estudante ser empreendedor do seu Projeto de Vida.

O próprio discurso, sob a perspectiva de Foucault (1999a, p. 95), por vezes é uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Nesse sentido, até onde podemos chamar de disciplina, um conteúdo que não tem um método e um aporte teórico definido? Grande parte do material<sup>10</sup> que vem sendo explorado na oferta de material didático para o desenvolvimento desse conteúdo envolve muito mais um campo de práticas e discurso do que propriamente um método e aportes teóricos, conceituais definidores. Flertam o tempo todo numa confluência de saberes, constituídos por concepções disciplinares da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia (Danza, 2019). Ou seja, as Ciências Humanas seria a área de conhecimento que concentra seu aprendizado.

Mas então, por que esse conteúdo se abriu para todo e qualquer profissional dos diferentes campos disciplinares assumirem a condução desse conteúdo, ainda que não se tenha um corpo técnico correspondente? Do ponto de vista da rede humana ou da profissionalização do conhecimento, não se tem uma base nem de práticas, tão pouco de uma profissionalização, ou um curso de nível superior para correlacionar teoricamente esse conteúdo. Isso revela que suas práticas vêm se assumindo

<sup>10</sup> A formação ou material didático do conteúdo Projeto de Vida realizado como capacitação para os professores nas escolas, tem sido promovido por grandes conglomerados educacionais privados, como a Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação, na maioria dos Estados onde estão aplicando esse componente curricular.

com um modo generalista, de caráter especulatório, voluntarista, intuitivo e improvisado na condução da construção das escolhas.

É sobretudo, uma forma de capacitação. No limite, um conteúdo a ser construído, inventado e que está por se desenvolver, ou mesmo, uma relação bem próxima ao senso comum por carência de uma metodologia e teorias que promovam o caráter científico de uma área de conhecimento.

Seguindo uma orientação de Barros (2010), qual seria a singularidade desse conteúdo, que se estabeleça a partir de um objeto definido, com parâmetros precisos, específicos que justifique sua existência? Projeto de Vida parece apresentar um conteúdo com uma confluência de interesses comuns, em conexão com outros saberes. Mas ainda não apresenta um território único, singular, nem um conteúdo propriamente definido. A formalização do conteúdo tem sido explorada a partir de três dimensões: pessoal, social e profissional, numa perspectiva vocacional, sobretudo no Ensino Médio.

Até aqui, não se justifica uma singularidade em seu conteúdo, logo poderia apresentar-se como um conteúdo transversal. Contudo, assume uma centralidade da condução de toda arquitetura curricular do Ensino Médio, de forma muito desproporcional e isso nos parece uma questão aberta para discutir e resolver. O objetivo é relevante para a profissionalização e pelo interesse do senso comum, mas esbarra-se na correspondência científica,

assim o que deveria compor uma base única e igual no território nacional caiu no campo da diversidade e escolhas locais bem diversas.

Para fechar as orientações dadas por Barros (2010), a fim de compreender como se define um campo disciplinar, precisamos entender o padrão de discurso que esse conteúdo vem se constituindo. Parece existir uma chave mais central para compreender essa “novidade” no currículo do Ensino Médio. Antes de entrar no padrão discursivo desse conteúdo, é preciso assimilar a origem ou a arqueologia desse conteúdo para dissecar os discursos que envolvem essa prática social. Dessa forma, podemos apreender as dimensões políticas e ideológicas que constituem esse padrão discursivo de Projeto de Vida nas escolas.

## **5. As bases discursivas na Psicologia Positiva**

Nesse trabalho, é importante registrar que o levantamento das fontes do desenho curricular que se delineia para Projeto de Vida, que se restringe às propostas de formação que estão sendo lançadas na BNCC e nos diferentes materiais didáticos para esse conteúdo, em diferentes estados do Brasil. Existe uma literatura anterior a esse movimento nas escolas, Velho (2003), Shultz (2012), Dayrell, Leão e Reis (2011), dentre outros, mas que não está sendo explorada. Portanto, a tentativa de inventariar essas fontes é buscar uma origem desse debate proposto pelos interlocutores na BNCC e suas bases discursivas.

Segundo Danza (2019), Projeto de vida está enraizado na obra de Frankl (1991), discípulo da Psicologia Positiva, que desenvolveu uma terapia própria, a logoterapia. A terapia se concentra no futuro, nos sentidos e nos propósitos da vida a serem realizados para um momento posterior. Contudo, outros autores da Psicologia Positiva, Damon, Menon e Bronk (2003), tratam a questão de Projeto de Vida por uma perspectiva criativa, que orienta os indivíduos a um envolvimento com atividades que exigem algum grau de dedicação, e não exatamente a uma adaptabilidade das circunstâncias (Frankl, 1991).

Os referidos autores trabalham a ideia de superação das dificuldades e obstáculos, numa dimensão orientada a resolução de recursos e não gerenciar problemas. Nesse sentido, o ideário original de Projeto de Vida que chega às escolas tem ascendência nessa tentativa de estabelecer um esforço para cumprir uma realização. A característica principal não é a concretude, mas a orientação da direção que o propósito será desenvolvido para concluir um objetivo. Os autores, bem como Danza (2019), defendem a ideia de uma cultura de projetos de vida, pautados por relações éticas e valores morais.

A questão dos valores morais também tem uma centralidade nos documentos da BNCC, revelando um inventário comum dessas concepções. Para Damon (2008), Projeto de Vida abre um canal para formação de uma identidade moral e acredita-se que essa

identidade seja formada baseada no tipo de pessoa que se decide ser condicionada por uma crença ou um valor moral (Danza, 2019). Segundo os autores, os valores estão fortemente imbricados na construção de um Projeto de Vida, o que compõe um sistema que revela a identidade moral dos jovens. A fonte teórica de uma educação moral defendida para Projeto de Vida está assentada em Puig (1998) e Puig e Martin (1998), que defendem uma formação ética e moral das futuras gerações.

Outras leituras também se tornaram referências para se pensar Projeto de Vida, baseadas na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, no qual Moreno, Sastre, Bovev e Leal (1999) defendem. No Brasil, interlocutores (Danza, 2019) buscaram efetivá-las como fontes nas formações na área para professores nas escolas, e segundo o autor, os modelos “são construções mentais que ao constituírem representações do mundo, passam a ser pautas das referências para ação, pensamentos, sentimentos, julgamentos, e ainda de maior interesse para nosso trabalho, para a maneira como escolhem atuar no mundo” (Danza, 2019, p. 46).

O que se defende nessas referências é a ideia “promissora” de que a construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo será constituída por essas representações referenciais, de modo que essas duas concepções possam conceber um Projeto de Vida que permita sua realização pessoal. Em tese, seria educar para construção de um Projeto de

Vida a partir de um programa para educação de valores (Danza, 2019).

No rastro dessa educação de valores, Repetto *et al.* (2007), na Espanha, abordam como o contexto multicultural da escola de massa tem revelado muitas implicações para o contexto do abandono e de evasão escolar. Nesse sentido, creditam aos Programas de Orientação para Competência Socioemocional ações preventivas contra o fracasso escolar, o absenteísmo e o abandono escolar.

Contudo, o que os autores estão destacando é que os movimentos migratórios contemporâneos, sobretudo na Espanha, incidem em problemáticas escolares, por conta de situações de desesperança ou crenças equivocadas que podem persistir por toda a vida adulta, advindos dessas experiências interculturais, muitas vezes potencializadas pelos tratamentos discriminatórios que são vítimas. Portanto, crenças, que desassocia o currículo acadêmico das demandas profissionais, dotam dos conteúdos escolares de uma ausência de sentido, mostrando falta de confiança na escola.

Repetto (2006) afirma que o desenvolvimento cognitivo se estabelece em um “nicho cultural” específico. Logo, o grau de adaptabilidade às demandas do contexto social vai definir ou produzir mudanças em seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, toda educação multicultural deve gerar diálogo e favorecer a erradicação de comportamentos intolerantes e, por isso, seria necessário um repertório de competências socioemocionais para

construir essa convivência. Segundo os autores, não seriam programas pontuais para prevenir violências, abandono ou outros fatores de risco que dariam conta desses obstáculos, mas, sobretudo, um tratamento holístico, de programas coordenados nessa perspectiva moral, de uma educação para os valores, dinamizados pelo autoconhecimento emocional.

Para a realidade brasileira, os precursores estariam observando a escola de massa, multicultural como um elemento próximo a essas realidades e dessa forma, lançando mão desse cabedal conceitual da Psicologia Positiva para importar para o Brasil. Numa síntese breve, seria essa arqueologia desse saber na escola. A produção desse conhecimento e sua forma de transmissão refletem uma forma de competência, no qual sua lógica social revela um tipo de “democracia universal” (Bernstein, 1996).

O autor destaca que nessa acepção, todo sujeito teria competência para adquirir um conhecimento, o sujeito seria criativo para validar os significados e certa acomodação ao contexto. Contudo, essa visão idealista não cobre as relações de poder em jogo na aquisição dessa própria competência, e por isso, credita-se uma necessidade de sua recontextualização.

## 6. Considerações Finais

Quem eu sou? O que eu quero ser? O que eu desejo para minha vida? São perguntas emblemáticas para diferentes estudantes e

juventudes e não se aplicam destituídas das inferências de sua realidade social. Esse futuro dota-se de sentido diante dessas diferentes realidades. Projeto de vida, enquanto um componente curricular do modelo de carreiras do novo Ensino Médio, parece estar por ser construído e, nesse sentido, será objeto de grandes disputas. Que fique claro que passamos por uma fase de resistência desse modelo por observar fragilidades formativas, sobretudo para o cenário nacional e suas idiossincrasias de nossa estrutura educacional.

Atualmente, acreditamos que devemos continuar lutando e resistindo por uma formação e por um ensino que garanta os conteúdos disciplinares nas suas efetivas fronteiras, para que os estudantes possam ter condições de realizar as disposições interdisciplinares dotadas de um conhecimento sólido das disciplinas. Contudo, nossa forma de intervenção atual deve se dar no chão da sala de aula, ou nas bases dos modelos de desempenho, pautados nos discursos horizontais (Bernstein, 1996).

Ainda que restritos, muitas vezes na escola tem potência nos domínios conceituais e teóricos que podemos assumir nesse componente novo na escola. A principal manifestação desse formato é problematizando a supervalorização da ação individual, deslocando-se da desconsideração ou do baixo destaque aos aspectos da estrutura social e organizacional que envolve qualquer Projeto de Vida.

Credita-se à Sociologia e suas bases epistemológicas tradicionalmente estabelecida como conteúdo na escola, como suporte a esses conhecimentos e como se pode intervir de forma mais incisiva nesse componente curricular, numa recontextualização que a favoreça, numa subversão interna, pelo desempenho. Não só pela disputa da carga horária, que é legítimo diante de um cenário de plena dissolução dos saberes, mas por acreditar que podemos reverter conceitualmente esses horizontes que ora se estabelece para Projeto de Vida.

Sabe-se que essa disputa envolve um campo de atuação e de competição com recursos financeiros vultosos e que a iniciativa privada dos conglomerados educacionais, tais como Somos Educação, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação, já se adiantaram em absorverem, despreocupados com essa perspectiva crítica do processo, no limite, até dotada de muitas intencionalidades.

Contudo, a potência da Sociologia tem plena disposição para resgatar essas dinâmicas em seu legado conceitual e teórico, que desafie reflexões e outras pautas, na sua gramática por uma interpretação sociológica. Ainda que essa leitura não se dote de consenso na comunidade científica das Ciências Sociais, as intermitências da Sociologia na Educação Básica já nos ensinaram que a luta precisa ser enfrentada por dentro, sobretudo por uma legitimação do campo, numa subversão interna. Aqui é mais um espaço a

defender nossos horizontes e acenar por uma orientação mais crítica aos estudantes, nosso fazer na escola.

## Referências

BARROS, José Assunção. Contribuições para o estudo dos “campos disciplinares”. **Revista ALPHA**, UNIPAM, v. 11, p. 205-216, ago. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321016723\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_dos\\_campos\\_disciplinares](https://www.researchgate.net/publication/321016723_Contribuicao_para_o_estudo_dos_campos_disciplinares). Acesso em: 04 abr. 2021.

BENITES, V. L. A. **A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BERNSTEIN, BASIL. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Disponível em:



[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2023.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2008.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science** [online], v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003. Disponível em: [https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose\\_0.pdf](https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf). Acesso em: 04 abr. 2021.

DANZA, Hanna. Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens**: um estudo longitudinal sobre educação em valores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt#>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FRANKL, Viktor. **A busca do sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, Rogéria da Silva; FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil: uma perspectiva comparada diante das idiosincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. **Latitude**, (Esp.), v. 14, p. 161-188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/ite.2021.n.Esp..11387>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MORENO, Marimón M.; SASTRE VILARRASA, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança**: modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo/Campinas: Moderna/Unicamp, 1999.

NÓBREGA, Simone Andrade. **O Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação**: mudanças no trabalho docente e valorização profissional da rede estadual de Pernambuco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus Garcia. **La educación moral en la escuela**. Barcelona: Edebe, 1998.

REPETTO, Elvira, *et al.* Guidance in the área of sócio-emotional competences for secondary students in multicultural contexts. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, n. 11, v. 5, p. 159-178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>. Disponível em: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1232>. Acesso em: 31 mar. 2021.

REPETTO, Elvira. Orientación intercultural e inclusión social. **Anais da Conferência Internacional de Orientação Social: inclusión and career development**, 2006.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-81, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i1.8655732. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655732>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 01 abr. 2021.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, Maria Manuel. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate. A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes e Itinerários. **Actas do Encontro Temático Intercongressos**, Oeiras, APS, 2002. Disponível em: [https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR461522d057ebb\\_1.pdf](https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461522d057ebb_1.pdf). Acesso em: 01 abr. 2021.

## Que tipo de conhecimento vale mais? A redução do ensino de sociologia à condição de “estudos e práticas” na Lei n.º 13.415/2017

*What type of knowledge is worth the most? The reduction of sociology teaching to the status of “studies and practices” in Law 13.415/2017*

*¿Qué tipo de conocimiento vale más? La reducción de la enseñanza de la sociología al estatus de “estudios y prácticas” en la Ley 13.415/2017*

Vergas Vitória Andrade da Silva<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>

### Resumo

O artigo discute as relações entre sociedade e políticas curriculares à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo. O objetivo é pensar o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. Partindo da perspectiva segundo a qual o ensino de sociologia se constitui enquanto uma questão social, política e ideológica, este estudo pretende dar respostas à seguinte problematização: o que está por trás do expediente que reduziu a presença da sociologia à condição de “estudos e práticas”? Em termos metodológicos, o estudo apoia-se numa abordagem qualitativa, que emprega a técnica da análise documental do conteúdo presente na Lei n.º 13.415/2017. Os resultados alcançados sugerem que o texto da Reforma do Ensino Médio reflete os interesses e perspectivas das classes dominantes, não estando, portanto, enraizado no contexto dos estratos sociais subalternos, o que poderia explicar a resistência em relação à sociologia. O papel secundário atribuído à disciplina sociológica no âmbito da Reforma do Ensino Médio revela o caráter regulador e político das políticas educacionais, bem como sua sintonia com os interesses do capital. A substituição da obrigatoriedade da sociologia como disciplina curricular por um dispositivo legal que a reduziu a “estudos e práticas” demonstra que a Lei n.º 13.415/2017 segue uma tradição seletiva moldada pela perspectiva de determinados grupos em relação ao que constitui conhecimento legítimo.

**Palavras-chave:** ensino de sociologia, Lei n.º 13.415/2017, teorias críticas do currículo.

### Abstract

The article discusses the relationship between society and curriculum policies considering critical and sociological theories of the curriculum. The objective is to think about the subordinate place of sociology teaching in the context of Law 13,415/2017. Starting from the perspective according to which the teaching of sociology is constituted as a social, political, and ideological issue, this study aims to provide answers to the following question: what is behind the expedient that reduced the presence of sociology to the condition of “studies and practices”? In methodological terms, the study is based on a qualitative approach that employs the technique of document analysis of the content present in Law

<sup>1</sup> Possui graduação (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Educação Básica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Estudos em Sociologia, Educação e Desigualdades Sociais (GESEDES/CNPq). **E-mail:** vergas@ufpa.br.

nº 13,415/2017. The results we reached suggest that the text of the Secondary Education Reform reflects the interests and perspectives of the dominant classes and is therefore not rooted in the context of the subaltern social strata, which could explain the resistance of the latter in relation to sociology. The secondary role attributed to the sociological discipline within the scope of the Secondary Education Reform reveals the regulatory and political nature of educational policies, as well as their alignment with the interests of capital. The replacement of the mandatory nature of sociology as a curricular subject with a legal provision that reduced it to “studies and practices” demonstrates that Law No. 13,415/2017 follows a selective tradition shaped by the perspective of certain groups in relation to what constitutes legitimate knowledge.

**Keywords:** sociology teaching, Law 13.415/2017, critical curriculum theories.

### Resumen

El artículo analiza la relación entre sociedad y políticas curriculares a la luz de teorías críticas y sociológicas del currículo. El objetivo es pensar el lugar subordinado de la enseñanza de la sociología en el contexto de la Ley 13.415/2017. Partiendo de la perspectiva según la cual la enseñanza de la sociología se constituye como una cuestión social, política e ideológica, este estudio pretende dar respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué hay detrás del expediente que redujo la presencia de la sociología a la condición de “estudios”? y “prácticas”? En términos metodológicos, el estudio se basa en un enfoque cualitativo que emplea la técnica de análisis documental del contenido presente en la Ley n.º 13.415/2017. Los resultados a los que llegamos sugieren que el texto de la Reforma de la Educación Secundaria refleja los intereses y perspectivas de las clases dominantes, y por tanto no está arraigado en el contexto de los estratos sociales subalternos, lo que podría explicar la resistencia de estos últimos en relación a la sociología. El papel secundario atribuido a la disciplina sociológica en el ámbito de la Reforma de la Educación Secundaria revela el carácter normativo y político de las políticas educativas, así como su alineamiento con los intereses del capital. La sustitución de la obligatoriedad de la sociología como materia curricular por una disposición legal que la reducía a “estudios y prácticas” demuestra que la Ley n.º 13.415/2017 sigue una tradición selectiva moldeada por la perspectiva de ciertos grupos en relación con lo que constituye legitimidad. conocimiento.

**Palabras clave:** enseñanza de la sociología, Ley 13.415/2017, teorías críticas del currículo.

### 1. Introdução

As discussões acerca do ensino da sociologia e suas repercussões na educação básica constituem um amplo campo de interesse para acadêmicos das ciências sociais brasileiras, englobando diversos pesquisadores(as), enfoques e interpretações (Moraes, 2003, 2011; Meucci, 2015, 2020; Carvalho Filho,

2014; Cigales, 2022; Bodart; Oliveira, 2022).

A corrente de pesquisa à qual estamos associados tem acumulado uma abundância de dados empíricos que evidenciam como a trajetória do ensino da sociologia no contexto brasileiro é marcada por uma alternância frequente, ora sendo incluída nos programas educacionais da educação básica, ora sendo retirada.

Estudos direcionados para a análise dos motivos subjacentes às políticas educacionais que excluem a sociologia dos currículos têm revelado, ao longo das últimas décadas, uma série de conflitos ideológicos e interesses políticos que estão por trás das objeções à inserção dessa disciplina no sistema educacional do Brasil. A tendência epistemológica da sociologia em desvelar as intenções ocultas das elites que buscam manter a ordem social estabelecida, em certa medida, explica por que essa disciplina é frequentemente vista como uma ciência que incomoda (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015).

O ensino da sociologia na educação básica está intrinsecamente associado à promoção da formação crítica no ambiente educacional. A disciplina sociológica oferece aos estudantes a oportunidade de questionar as bases das estruturas sociais, compreender as origens das desigualdades e explorar uma variedade de perspectivas (Bauman, 2010). Isso se alinha diretamente à noção de uma educação emancipadora, uma vez que os educandos são capacitados a avaliar informações de forma independente e a cultivar habilidades de pensamento reflexivo e analítico (Freire, 1996). No entanto, em contraste à perspectiva que sustenta que a sociologia exerce uma função essencial no desenvolvimento dos estudantes, capacitando-os a examinar e colocar em dúvida as estruturas sociais, as dinâmicas de poder, as disparidades e os mecanismos sociais que influenciam a conformação da sociedade

impõem-se a nós a Lei n.º 13.415/2017. Ela adota uma perspectiva educacional que, em algumas ocasiões, assume uma abordagem mais tecnicista, com foco na eficaz transmissão de conhecimento e no cultivo de competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho (Oliveira, 2020). Essa abordagem se alinha a uma visão utilitarista da educação, onde o principal propósito é preparar os indivíduos para atender às demandas específicas do mercado de trabalho (Hypolito, 2010; Shiroma; Evangelista, 2015).

A Lei n.º 13.415/2017 introduziu alterações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Uma análise do conteúdo da nova legislação revela que as principais modificações estão, principalmente, relacionadas a dois pontos-chave: (1) O aumento da carga horária anual, conforme o §1º do Art. 24: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas [...]” (Brasil, 2017). Cabe destacar que o aumento da carga horária será viabilizado por meio da oferta de cursos em tempo integral, conforme o Art. 13: “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2017); e (2) flexibilização curricular, tal qual se observa no Art. 36: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (Brasil, 2017). O §7º do Art. 35-A lembra-nos,

ainda, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Em resumo, as mudanças implementadas podem ser agrupadas em duas categorias principais: por um lado, o aumento da carga horária e a introdução de escolas de período integral; por outro, a flexibilização do currículo, que agora é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, com o objetivo de promover uma formação abrangente para os(as) estudantes. Essas transformações foram justificadas com base em dois argumentos centrais: a qualidade insatisfatória do ensino médio no Brasil e a necessidade de tornar essa fase da educação básica mais atrativa para os(as) alunos, reduzindo taxas de evasão e reprovação (Brasil, 2016). Contudo, estudos como o de Furtado e Silva (2020) indicam que essas justificativas não parecem estar diretamente relacionadas às mudanças propostas na Lei. É inegável que a questão da qualidade do ensino médio e a necessidade de torná-lo mais atrativo, com menor evasão e reprovação, envolvem uma série de fatores que vão além do aumento da carga horária e da flexibilização curricular. Ignorar aspectos como a infraestrutura inadequada das escolas, as condições de trabalho dos(as) professores(as) (incluindo salários e formas de

contratação que não incentivam o compromisso com uma única escola) e a necessidade de alguns jovens de contribuir para a renda familiar é contradição evidente nos argumentos que sustentam a Reforma do Ensino Médio (Ferretti, 2018).

Como se pode depreender, as mudanças propostas na Lei n.º 13.415/2017 são contraditórias e não abordam integralmente os desafios enfrentados pelo ensino médio brasileiro. Há uma outra contradição que a nós salta aos olhos e que é objeto de debate do presente artigo. Concomitantemente, propõe-se a integralidade formativa, mas o texto da lei não é claro quanto à obrigatoriedade de componentes curriculares importantes para tal formação, como educação física, artes, filosofia e sociologia. Segundo o Art. 35-A § 2º, “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017). Com base nesse parágrafo, podemos conjecturar que esses conteúdos podem ser “estudados” e “praticados”, mas não necessariamente “ensinados”? Seguindo essa linha de argumentação, podemos inferir também que tais “estudos e práticas” podem ser incorporadas em outros aspectos do currículo de forma transversal, como sugerido no §7º do Art. 2º: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” [...] (Brasil, 2017). É importante ressaltar que este parágrafo indica que os

sistemas de ensino têm a opção de trabalhar com projetos e pesquisas relacionadas a esses tópicos. Com isso em mente, podemos questionar: é viável promover uma formação integral sem a incorporação de pensamento crítico e reflexivo por meio da sociologia?

Partindo dessas problematizações e com elas dialogando, o presente artigo pretende discutir as relações entre sociedade e políticas curriculares à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, as quais sustentam que a política do conhecimento oficial não pode ser analisada fora de sua constituição social e histórica (Tadeu, 2016; Apple, 2013a; Moreira; Tadeu, 2013; Sacristán, 2013; Young, 2001; Forquin, 1993, 1996; Althusser, 1986). Mais especificamente, o estudo se debruça sobre o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. O artigo pretende oferecer respostas à seguinte questão-problema: o que está por trás do expediente que reduziu a presença da sociologia à condição de “estudos e práticas”? No contexto de uma investigação voltada para uma análise tributária das teorias críticas e sociológicas do currículo, indagar acerca da posição subalterna da sociologia no sistema educacional do Brasil equivale a explorar uma questão de suma importância: “que tipo de conhecimento vale mais?”. Com base nesse arcabouço conceitual, sustentamos nossa pesquisa, adotando uma abordagem qualitativa que faz uso da análise documental do texto da Lei n.º 13.415/2017.

Para tanto, partimos da premissa segundo a qual a Reforma do Ensino Médio e o contexto social estão interligados de maneira intrínseca e interdependente. Isso significa que o texto da Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel tanto na construção da sociedade e da cultura quanto é moldado por esses mesmos elementos. Deste modo, é fundamental destacar a natureza socialmente construída da Reforma e suas conexões com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Partindo dessa base, não é surpreendente que a sociologia, como uma disciplina que frequentemente questiona o *status quo*, encontre obstáculos no contexto da educação escolar brasileira. Ainda em tempo, vale ressaltar que este artigo busca contribuir com os recentes esforços acadêmicos no sentido de se compreender interesses subjacentes às formulações de políticas curriculares para a educação básica no Brasil, as quais minimizam a presença da sociologia nos currículos por meio do recurso “estudos e práticas”. Ademais, o presente estudo, à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, supre informações ainda incipientes sobre a análise do ensino de sociologia ao produzir dados ausentes de fontes oficiais e publicações anteriores.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em mais três seções. A primeira debate alguns aspectos das teorias críticas e sociológicas do currículo, apresentando o aporte teórico que sustenta a análise empreendida. A segunda discute a sociologia enquanto uma ciência que incomoda

ideários de grupos sociais dominantes, explicando as abjeções a que essa disciplina sofre nas recentes políticas educacionais no Brasil. A terceira e última seção problematiza o lugar subordinado do ensino de sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017, a qual deixa de ser disciplina para se torna “estudos e práticas”, buscando compreender que os interesses dos reformistas se coadunam com o pragmatismo produtivo do capital-trabalho.

## 2. As teorias críticas e sociológicas do currículo

O foco de investigação deste artigo está alinhado à abordagem teórica e metodológica de estudos que buscam entender por que o conhecimento escolar é organizado da maneira como é. A partir dessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel normativo ao definir como os conhecimentos escolares devem ser estruturados. Nesse contexto, no âmbito de uma análise que se baseia em teorias críticas e sociológicas do currículo, a questão sobre a organização do conhecimento escolar, e sua aplicabilidade e utilidade, emerge como uma questão fundamental e incontornável. A este respeito, vale destacar que, por muito tempo, os conhecimentos ensinados na escola foram considerados como algo natural e não problemático, algo que não precisava ser questionado (Forquin, 1996). Por esse motivo, este artigo enfatiza a importância de uma investigação que explore os

interesses subjacentes à maneira como os saberes escolares são organizados no contexto da educação básica.

Assumindo a perspectiva que afirma que não podemos mais ignorar o papel fundamental do conhecimento organizado de maneira curricular e transmitido nas instituições educacionais (Moreira; Tadeu, 2013), examinamos como a disciplina de sociologia é reduzida à categoria de “estudos e práticas”. Nessa análise, baseamo-nos nas concepções de poder e ideologia, argumentando que esses elementos representam um dos principais focos de interesse e desafios das teorias críticas e sociológicas do currículo (Moreira; Tadeu, 2013). Nosso estudo será balizado pela assertiva segundo a qual a maneira como o conhecimento é estruturado no contexto escolar revela-se como um processo deliberado e seletivo, destacando a natureza reguladora e politicamente influente das formulações curriculares, muitas vezes alinhadas aos interesses do capital. De acordo com nossa investigação, a maneira pela qual as disciplinas são organizadas e apresentadas nos currículos, assim como quem detém o poder de definição nesse processo, está intrinsecamente ligada à forma como as relações de dominação e subordinação são moldadas, perpetuadas e transformadas na sociedade brasileira. É nesse contexto que a educação, os currículos e a Lei n.º 13.415/2017 estão profundamente entrelaçados com o exercício do poder e da ideologia.

A concepção de poder será frequentemente empregada neste estudo para se referir às “relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, manifestando-se, assim, nas “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 37). É nessa perspectiva que a Lei n.º 13.415/2017 – enquanto instrumento fundamental que define que a sociologia pode deixar de ser disciplina para se torna “estudos e práticas” – está centralmente envolvida em relações de poder, expressando, sobretudo, os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem nessas mesmas relações de poder. Dentro desse contexto, a Lei n.º 13.415/2017, em sua função oficial, pode ser interpretada como um instrumento que contribui para a formação de identidades individuais e coletivas, que, por sua vez, têm o potencial de perpetuar as relações de poder vigentes, mantendo os grupos subordinados em sua condição de subordinação, enquanto os grupos privilegiados continuam a usufruir de sua posição de vantagem dentro dessa estrutura social. Na qualidade de política do conhecimento oficial com envolvimento em dinâmicas de poder, a Lei n.º 13.415/2017 se manifesta de forma consistente como um mecanismo apto a moldar o sistema educacional, o funcionamento das instituições de ensino e os métodos pedagógicos em todo o âmbito da Educação Básica no Brasil, uma vez que

estabelece e impõe diretrizes, regulamentos e uma estrutura que são categóricas.

No entanto, é necessário perceber ainda que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (Apple, 2013a, p. 49). A quem exatamente a Lei n.º 13.415/2017 favorece? Estamos imersos em uma discussão na qual a abordagem da política do conhecimento oficial inevitavelmente nos leva a explorar o tema da ideologia (Tadeu, 2016; Apple, 2013b; Moreira; Tadeu, 2013; Althusser, 1986). No contexto deste artigo, a ideologia desempenha um papel essencial, já que está intrinsecamente relacionada “às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 31). A ideologia será empregada neste trabalho como um conceito para analisar as interações entre o poder, o currículo e a Lei n.º 13.415/2017. Abordaremos essa noção não tanto com o objetivo de determinar se as ideias presentes na Lei são verdadeiras ou falsas, mas sim para enfatizar que essas ideias são orientadas por interesses que promovem uma visão específica do mundo social, alinhada aos interesses dos grupos que ocupam uma posição privilegiada na estrutura social. Portanto, é crucial compreender quais vantagens e dinâmicas de poder as concepções promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 endossam e validam.

Para atender aos desígnios desse artigo, partimos do pressuposto de que a “ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1986, p. 69). Seguindo a linha de raciocínio influenciada pelas teorias de Althusser (1986), a ideologia surge como uma ferramenta destinada a servir aos interesses de uma classe específica. Ela se manifesta como um instrumento utilizado pelas classes dominantes para consolidar sua dominação, de modo que essa supremacia não seja percebida como tal pelos estratos sociais subalternos. A partir de uma análise marxista da sociedade, esse autor conclui que a ideologia é o mecanismo pelo qual as ideias da classe dominante se disseminam como ideias abraçadas por todas as classes sociais (Marx, 2012). Na esteira das argumentações althusserianas, essas ideias não se tornam universais por obra e graça divina, ora “é pela instauração dos Aparelhos ideológicos de Estado, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. Assim, a produção e a disseminação da ideologia encontram um terreno fértil na instituição escolar, que desempenha um papel crucial como um dos principais mecanismos ideológicos, já que atinge toda a população durante um período prolongado (Althusser, 1986). Com base nessa concepção, podemos inferir que o texto da Lei n.º 13.415/2017 atua como um veículo da

ideologia e, de acordo com nossa avaliação, um veículo de ideias tendenciosas.

### 3. A sociologia enquanto ciência incômoda

Na esfera acadêmica, a sociologia ocupa uma posição social que se destaca de maneira notável em comparação com outras disciplinas. Frequentemente, ela é questionada quanto à sua utilidade, relevância e status como ciência (Bourdieu, 2003; Lahire, 2014; Dubet, 2015). Nesse contexto, surgem questões importantes: a quem beneficia a atribuição de um status tão controverso à ciência sociológica? O que torna o processo de fazer sociologia tão suscetível à desconfiança? No texto “Em defesa da sociologia”, o sociólogo britânico Anthony Giddens (2001, p. 11) lembra-nos que a ciência da sociedade, em verdade, “tem algo capaz de causar polêmicas jamais geradas por outras disciplinas acadêmicas”. À vista disso, o sociólogo elabora duas questões bem interessantes: “o que é que há com a sociologia? Por que causa tamanha irritação a tantas pessoas?” (Giddens, 2001, p. 11). Claramente, essas são questões retóricas, já que suas respostas são amplamente reconhecidas. Na verdade, Giddens (2001) nos recorda que a sociologia é frequentemente vista de forma desfavorável pela sociedade devido ao seu caráter subversivo, pois ela desafia as suposições que mantemos sobre nós mesmos como indivíduos e sobre os contextos sociais mais amplos em que vivemos.

Na mesma linha de argumentação, Émile Durkheim (1999) destacava, ao desenvolver as diretrizes do método sociológico, que o propósito da ciência social é realizar descobertas que, de alguma forma, abalam as opiniões amplamente aceitas, causando desconfortos. Claramente, o mal-estar em relação à sociologia é, em grande parte, inerente à própria disciplina. O cerne de seu exercício intelectual e científico exige, inevitavelmente, que a sociologia desafie suposições arraigadas (Elias, 2008), proporcionando a si mesma um prazer em desmistificar estruturas sociais, fazendo-nos perder ilusões (Bourdieu, 2012), tendo o imperativo de revelar contradições sociais anteriormente imperceptíveis (Lahire, 2003), conferindo-lhe uma qualidade de ciência que, por vezes, causa tensões. Com essas características, as análises sociológicas desencantam a realidade social, trazendo à tona “coisas ocultas e às vezes reprimidas” (Bourdieu, 2003, p. 24).

Nesse debate, é relevante recapitular de forma concisa algumas observações feitas por Zygmunt Bauman (2010) sobre a sociologia, pois elas são pertinentes aos objetivos desta seção, destacando como essa disciplina desperta resistência em certos estratos sociais. Bauman (2010) argumenta que, diante de um mundo que é percebido como familiar, governado por rotinas que reafirmam convicções, a sociologia pode parecer estranha, irritante e invasiva. Ao questionar o que é considerado inquestionável e dado como certo, a sociologia tem o potencial de abalar as certezas

confortáveis da vida cotidiana, fazendo perguntas que muitos preferem evitar e que, ao serem mencionadas, podem provocar hostilidade naqueles que têm interesses estabelecidos (Bauman, 2010). Em diálogo com esse sociólogo, podemos concluir que a inclinação intrínseca da sociologia para revelar os interesses ocultos de grupos sociais dominantes que buscam preservar o *status quo* oferece uma explicação, em parte, para o motivo de ela ser considerada uma disciplina incômoda. Nossa visão é que essa característica justifica a inclusão da sociologia como parte essencial do currículo escolar obrigatório no contexto educacional brasileiro.

De acordo com o sociólogo francês Bernard Lahire (2014, p. 61), o ingresso do ensino de sociologia no contexto educacional é fundamental, pois permite “difundir entre os jovens um olhar rigoroso, interrogador e crítico sobre o mundo, contribuindo para entender o mercado econômico, as organizações produtivas a estratificação social, as desigualdades econômicas, sociais ou culturais”. Esse autor argumenta que a Sociologia frequentemente se vê obrigada a dedicar uma considerável quantidade de tempo explicando e defendendo suas metodologias e razão de ser, ao mesmo tempo que compartilha os resultados de suas análises (Lahire, 2014). A posição única das Ciências Sociais, conclui Lahire (2014), é especialmente desafiadora. Para esse autor, não apenas é cansativo ter que responder repetidamente à pergunta “para que serve

sociologia?”, mas também é perturbador o fato de que muitas vezes a resposta “isso não tem utilidade alguma” paira na mente daqueles que fazem essa pergunta.

Lahire (2014, p. 50) nos lembra que “filhas da democracia, as ciências sociais – obviamente malvistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais – servem (à) democracia e são preocupantes”. A sociologia, na busca por desvelar a verdade dos fatos que podem ser objetivamente observados e mensurados, encontra, lamentavelmente, a “verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações...” (Lahire, 2014, p. 50). São essas as razões que reafirmam a importância da sociologia enquanto disciplina obrigatória na educação básica brasileira, afinal, a ciência da sociedade tende a atender exigências modernas de formação escolar dos cidadãos nas sociedades democráticas e, nisso, reside sua utilidade.

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos (Lahire, 2014, p. 50).

Quanto à utilidade da sociologia, François Dubet (2015, p. 20) assevera que “a sociologia é útil hoje em dia, e que o é de múltiplas maneiras. É útil quando é crítica, quando mostra que a sociedade não é o que pensa ser”. O autor explica que a sociologia é útil porque as sociedades modernas já não se representam como a realização de um projeto divino – como acontecia há muito tempo – ou como o produto transparente da vontade dos homens, livre e racionalmente selado num contrato social, como sonhado no século das luzes. Os mitos religiosos, por um lado, e as leis livremente consentidas, por outro, não são suficientes para explicar como as sociedades são sustentadas, formadas e transformadas quando já não se acredita nos mesmos deuses e, muitas vezes, em nenhum deus quando o soberano, o Estado e as leis já não organizam a totalidade da vida social, quando a mudança social se tornou a regra. Para dizer tudo isso, Auguste Comte inventou o termo sociologia (Dubet, 2015).

Para Dubet (2015), as sociedades modernas devem construir representações de si mesmas, devem conhecer-se porque não são, como outros seres naturais, um produto da mera necessidade. Vista de tão longe, a questão da utilidade da sociologia nem sequer se coloca: as sociedades modernas precisam da sociologia porque são modernas, porque sabem que são consequência da sua própria ação, porque o mundo se abriu, porque as culturas e as sociedades, que cada vez mais convivem umas com as outras, devem conhecer-

se e reconhecer-se umas às outras o tempo todo. Na perspectiva de Dubet (2015), as respostas aos problemas sociais que tendem a escandalizar-nos – a pobreza, a opressão, a violência – passam pelas convicções morais e pela vontade política, mas também passam pelo conhecimento, pela sociologia e, portanto, pelas ciências sociais. Dubet (2015) destaca, ainda, que não está confirmado, evidentemente, que a sociologia melhore as sociedades, mas é verdade que elas seriam piores do que são se a sociologia não lhes devolvesse uma imagem mais ou menos crível de si mesmas e, na maioria dos casos, uma imagem bastante deficiente.

A partir das considerações desenvolvidas até aqui, inferimos que o ensino de sociologia é algo do qual não se pode prescindir dado sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência social do alunado na educação básica (Lahire, 2014). Ademais, ela é fundamental para desvelar as nuances subjacentes aos processos de construção social das desigualdades, das violências, das opressões, dos preconceitos (Dubet, 2015). Com base nessas constatações, supomos que a metamorfose da sociologia como disciplina obrigatória para a sociologia enquanto “estudos e práticas” revela algo obscuro sobre as intenções dissimuladas dos formuladores da Lei n.º 13.415/2017.

#### **4. O lugar subordinado do ensino desociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017**

As propostas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio têm surgido como abordagens reformistas supostamente inovadoras, sem precedentes e autênticas. No entanto, pode-se argumentar que, na realidade, elas se assemelham a “um museu de grandes novidades”, ressuscitando discursos antiquados que obscurecem intenções já conhecidas. Para ilustrar esse ponto, a ênfase dada à noção de competência na BNCC evoca um discurso dos anos 1990, apresentando uma abordagem pragmática e desvinculada da história, resultando em uma formação educacional controlada e gerenciada (Silva, 2018). Em essência, por trás da fachada de novidade, tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC continuam a servir como estratégias alinhadas aos princípios do neoliberalismo, promovendo os interesses produtivos do mercado de trabalho (Fornari; Deitos, 2021). Isso, por sua vez, amplia as disparidades sociais e educacionais já existentes (Oliveira, 2018; Araújo, 2019; Silva; Furtado, 2020).

O que diversas pesquisas revelam é a crescente influência do setor empresarial e de seus segmentos afiliados na formulação das políticas educacionais que culminaram na BNCC e no Novo Ensino Médio, com destaque para a Fundação Lemann (Adrião; Peroni, 2018; Tarlau; Moeller, 2020). Isso talvez ajude a explicar os resultados encontrados em diversos estudos sobre a natureza do projeto educacional subjacente à BNCC. Conforme essas investigações, essa é uma iniciativa profundamente

associada a uma abordagem de formação orientada para atender às demandas do neoliberalismo, com ênfase em competências que limitam a promoção da autonomia. O modelo de ensino proposto é altamente direcionado, prescritivo e está vinculado a uma política curricular que é vista como redutiva, centrada na eficiência e no pragmatismo, com uma inclinação para a padronização das realidades educacionais através da adoção de um currículo nacional (Silva, 2018; Dourado; Oliveira, 2018; Silva *et al.*, 2020).

Com base na análise realizada neste artigo, deduzimos que a Lei n.º 13.415/2017 não possui uma natureza inocente e imparcial, sendo claramente influenciada por relações de poder e fundamentada, de acordo com nossa interpretação, em visões sociais particulares. A sociologia não perde seu caráter obrigatório no currículo aleatoriamente, mas sim parte de um plano deliberado destinado a diminuir a presença de uma disciplina que desafia as estruturas sociais existentes. Isso implica uma clara manifestação de poder. Nesse contexto, reafirmamos que a Lei n.º 13.415/2017 está intrinsecamente ligada a relações sociais de poder, refletindo principalmente os interesses dos grupos e classes privilegiados dentro dessas dinâmicas. Por meio desse projeto institucional, são articuladas as forças, os interesses e as preferências da sociedade, de segmentos específicos, famílias, grupos políticos etc. A importância atribuída à Lei de Reforma do Ensino Médio

reside no fato de que ela representa o direcionamento cultural e educacional que as instituições de ensino básico no Brasil seguirão.

Dessa forma, podemos adotar as ideias de Sacristán (2013) para enfatizar que o texto da Reforma não é um documento universal e estático, mas sim um espaço repleto de controvérsias e conflitos onde decisões são tomadas, escolhas são feitas e ações são guiadas por orientações que não são as únicas possíveis. Diante disso, é essencial observar que a atribuição do status de “estudos e práticas” à sociologia não é a única alternativa disponível. Isso representa uma decisão intencional que obscurece as relações que a Lei n.º 13.415/2017 mantém com a estrutura das relações de classe. Aliás, o que define uma disciplina como obrigatória? De acordo com nossa análise, a organização e a apresentação das disciplinas, quem detêm a autoridade para determiná-las, estão intrinsecamente ligadas à maneira como a dominação e subordinação são estruturadas, perpetuadas e modificadas na sociedade brasileira. Por conseguinte, quais caminhos, critérios e referências foram empregados para selecionar as disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio brasileiro? Para garantir quais disciplinas permanecem como obrigatórias e quais são categorizadas como “estudos e práticas”, implica estabelecer meios de seleção. No contexto das teorias críticas e sociológicas do currículo, é importante reconhecer que “selecionar é uma operação de poder” (Tadeu, 2016, p. 16).

Para determinar quais disciplinas foram consagradas pela Lei n.º 13.415/2017, foi necessário realizar uma seleção, organização, favorecimento e, acima de tudo, uma classificação que decidisse quais componentes curriculares mereciam o status de obrigatórios e quais não. Sob nossa perspectiva teórica, o poder está intrinsecamente associado à capacidade de classificação. Como afirma Tadeu (2016), quando falamos sobre o que pode ou não pode ser feito, estamos discutindo poder. Neste sentido, o texto da Lei n.º 13.415/2017 desempenha um papel fundamental ao determinar quais disciplinas se tornam obrigatórias e quais não. A escolha de reclassificar a sociologia como “estudos e práticas” revela algo de extrema importância sobre quem detém o poder na sociedade, destacando a natureza política da Reforma. No entanto, essa maneira de estruturar o conhecimento a ser transmitido nas instituições educacionais brasileiras é considerada neste artigo como um fator que contribui para a criação de desigualdades de poder dentro da escola e da sociedade, além de ser vista como algo que é historicamente contingente e moldado pelo contexto social.

A este respeito, é relevante notar que as suposições apresentadas no texto da Lei, especialmente no que diz respeito à reclassificação da sociologia como “estudos e práticas”, são amplamente percebidas como verdades incontestáveis e justas, mas, na realidade, representam uma perspectiva particular que é promovida como se fosse universal. O papel

desempenhado pela ideologia no texto da Reforma é precisamente o de ocultar a verdadeira dominação que ocorre por meio das reformas no currículo. A ideologia surge para substituir ideias que beneficiam determinado grupo dominante por ideias que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como algo bom e desejável. Nesse sentido, o texto da Lei n.º 13.415/2017 sugere que é legítimo e indiscutível retirar a sociologia da lista de disciplinas obrigatórias. A ideologia atua no texto da Reforma ao fazer com que todos acreditem que a introdução do termo “estudos e práticas” representa a única realidade possível, como se fosse uma ideia autônoma que não depende de nenhum contexto. Em outras palavras, a ideologia atua no texto da Reforma ao convencer-nos de que a redução da sociologia a “estudos e práticas” ocorreu devido à ação de entidades inquestionáveis, e, portanto, essas mudanças existem por si mesmas, sendo legítimo e legal que aceitemos passivamente essas decisões.

Por fim, é importante salientar que o texto da Reforma é o resultado de tensões, conflitos e disputas de poder entre grupos que buscam controlar os sistemas educacionais no Brasil. O que está por trás da decisão de restringir a sociologia a “estudos e práticas” é um projeto liderado por grupos sociais dominantes que desejam manter as estruturas sociais, as desigualdades e as formas de dominação intocáveis, enfatizando que o conhecimento valorizado é aquele que não promove o pensamento crítico. Portanto, a Lei n.º 13.415/2017 enfraquece o

direito à educação e tem sérios impactos negativos na formação da juventude brasileira. Apesar do cenário descrito nesta seção parecer bastante desanimador, é fundamental ressaltar que, dentro das salas de aula do Brasil, ainda é possível encontrar professores comprometidos com a educação emancipadora, cujas práticas pedagógicas desafiam a Reforma. Experiências que adotam a abordagem crítica para envolver os estudantes da educação básica merecem destaque por sua coragem em se reinventar dentro do contexto das regulamentações educacionais, demonstrando que, por vezes, existe uma discrepância entre o que os documentos oficiais prescrevem e como a comunidade escolar os interpreta e adapta (Silva *et al.*, 2020; Costa; Silva, 2019).

## 5. Considerações finais

Neste artigo, investigamos os vínculos entre sociedade e políticas curriculares. Com base no arcabouço teórico das teorias críticas e sociológicas do currículo, realizamos um estudo sobre o lugar ocupado pela sociologia no contexto da Lei n.º 13.415/2017. O estudo demonstra que o ensino de sociologia se constitui enquanto uma questão social, política e ideológica ao desvelar o que subjaz ao expediente que reduziu a presença da ciência da sociedade à condição de “estudos e práticas”. Partindo de uma metodologia que se ampara numa abordagem qualitativa, que emprega a técnica da análise documental do conteúdo presente na Lei n.º 13.415/2017, o trabalha

chega aos seguintes resultados: (1) o conteúdo da Reforma do Ensino Médio reflete claramente os interesses e pontos de vista das classes dominantes, não se baseando, portanto, nas realidades e necessidades dos estratos sociais menos privilegiados, o que pode explicar a resistência em relação à sociologia; (2) a decisão de dar à disciplina sociológica um papel secundário dentro da Reforma do Ensino Médio destaca a natureza reguladora e politicamente influente das políticas educacionais, bem como sua consonância com os interesses do capital; (3) a substituição da obrigatoriedade da sociologia como parte do currículo por um dispositivo legal que a relegou à categoria de “estudos e práticas” evidencia que a Lei n.º 13.415/2017 segue uma tradição seletiva moldada pela perspectiva de determinados grupos em relação ao que é considerado conhecimento legítimo.

A sociologia enquanto ciência incômoda se distancia das diretrizes tecnicistas impostas no texto da Lei n.º 13.415/17 em, pelo menos, quatro aspectos. O ensino de sociologia na educação básica é fundamental e deve ser mantido, pois: (1) está relacionado à formação crítica do(a) discente como cidadão reflexivo, capaz de contribuir para a sociedade de forma ativa e consciente; (2) toma os estudantes enquanto seres ativos e críticos, capazes de construir seu próprio conhecimento e de participar ativamente na sua aprendizagem; (3) supõe os(as) professores(as) enquanto intelectuais mediadores do

conhecimento e guias, criando um ambiente no qual os(as) educandos(as) podem explorar, questionar e construir seu próprio aprendizado; (4) sugere que os temas em sala de aula devem ser selecionados com base nas experiências e interesses dos(as) estudantes, ligados a questões da vida real.

## Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AKKARI, A.; MESQUIDA, P. A pedagogia crítica e emancipatória/libertadora de inspiração freireana. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-22, 2020.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a.

ARAUJO, R. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BAUMAN, Z. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BODART, C. N.; OLIVEIRA, R. R. A. de. a sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL, **Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CARVALHO FILHO, J. L. de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIGALES, M. O ensino de sociologia e a escola democrática: desafios e possibilidades. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 73-85, 2022.

COSTA, M.; SILVA, L. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DUBET, F. **¿Para qué sirve realmente un sociólogo?** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

FORNARI, M.; DEITOS, R. O banco mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R.; DA SILVA, V.; BRITO, A. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 709–727, 2021.



GIDDENS, A. **Em defesa da sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. V. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia. **Revista Ciências Sociais UFC**, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LIMA, J. C.; CORTES, S. M. V. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 416-435, set.-dez. 2013.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010.

MEUCCI, S. Encaixes, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil da década de 1950. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 77-98, 2020.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MOREIRA, A.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, F. B. de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 417-426, 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015.

SILVA, M. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020.

SILVA, M. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, Educ. rev., 2018.

SILVA, V. V. A. da; FURTADO, R. S. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan. 2020.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

YOUNG, M. Du “curriculum en tant que construction sociale” à la “spécialisation intégrative”: quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). **Revue Française de Pédagogie**, n. 135, avril-mai-juin, 2001.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 151, p. 190-202. jan./mar. 2014.

## Sociologia, Racialização e a Educação Básica: considerações acerca da construção de materiais didáticos

*Sociology, Racialization, and Basic Education: Considerations about the Construction of Teaching Materials*

*Sociología, Racialización y Educación Básica: consideraciones sobre la construcción de materiales didáticos*

Laura Mendes Grosso<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6754-4713>

Vitória Marinho Wermelinger<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8630-1095>

Pamela Barbosa Martins<sup>3</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7085-0238>

### Resumo

O presente artigo trata da construção da Sociologia, destacando sua perspectiva teórica hegemônica predominantemente “europeia” em um contexto transnacional. Abordamos o desenvolvimento da disciplina no cenário brasileiro, tanto em termos de sua formação curricular quanto de seu conteúdo em materiais didáticos. O texto destaca o resgate de figuras como W. E. B. Du Bois, nos Estados Unidos, e intelectuais brasileiros, como Virgínia Bicudo e Abdias Nascimento, questionando a hegemonia dos chamados “clássicos da Sociologia”. Além disso, reflete sobre como a Sociologia, ao se estabelecer no Brasil, contribuiu para discursos racializados nas relações sociais. O artigo também aponta as contradições na presença da Sociologia no campo educacional, destacando sua base nos conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos e excluindo perspectivas e conhecimentos de outros grupos, bem como questiona a quem a disciplina pretendia dialogar. O artigo defende a revisitação e a inclusão das teses e dos projetos de autores negros e de outros grupos historicamente excluídos, nos materiais didáticos e nas produções acadêmicas. Acredita-se que isso não apenas enriqueceria as discussões sobre discursos racializados, mas possibilitaria uma desracialização das relações sociais, com vistas na promoção de uma compreensão mais abrangente e inclusiva da Sociologia.

**Palavras-chave:** Sociologia; materiais didáticos; transnacionalismo; racialização

### Abstract

This article addresses the construction of Sociology, highlighting its predominantly "European" theoretical perspective in a transnational context. It discusses the development

---

<sup>1</sup> Cientista Social graduada em Ciências Sociais nas modalidades Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar). **E-mail:** mgrosso.laura@gmail.com

<sup>2</sup> Cientista Social formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. **E-mail:** wermelingervitoria@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (PPGS/UFSCar). **E-mail:** martinsbpamela@gmail.com

of the discipline in the Brazilian context, focusing on both its curriculum formation and content in educational materials. The text emphasizes the recovery of figures such as W. E. B. Du Bois in the United States and Brazilian intellectuals like Virgínia Bicudo and Abdias Nascimento, challenging the hegemony of the so-called "classics of Sociology." Furthermore, it reflects on how Sociology, upon establishing itself in Brazil, contributed to racialized discourses in social relations. The article also points out contradictions in the presence of Sociology in the educational field, highlighting its reliance on knowledge produced in Europe and the United States, excluding perspectives and knowledge from other groups, and questioning whom the discipline intended to engage with. The article advocates for revisiting and including the theses and projects of black authors and other historically excluded groups in educational materials and academic productions. It is believed that this would not only enrich discussions on racialized discourses but also enable a deracialization of social relations, promoting a more comprehensive and inclusive understanding of Sociology.

**Key-words:** Sociology; teaching materials; transnationalism; racialization

### Resumen

Este artículo aborda la construcción de la Sociología, resaltando su perspectiva teórica predominantemente "europea" en un contexto transnacional. Se discute el desarrollo de la disciplina en el contexto brasileño, centrándose tanto en la formación del plan de estudios como en el contenido de los materiales educativos. El texto destaca el rescate de figuras como W. E. B. Du Bois en los Estados Unidos e intelectuales brasileños como Virgínia Bicudo y Abdias Nascimento, cuestionando la hegemonía de los llamados "clásicos de la Sociología". Además, reflexiona sobre cómo la Sociología, al establecerse en Brasil, contribuyó a los discursos racializados en las relaciones sociales. El artículo también señala contradicciones en la presencia de la Sociología en el ámbito educativo, destacando su dependencia de conocimientos producidos en Europa y Estados Unidos, excluyendo perspectivas y conocimientos de otros grupos, y cuestionando a quién pretendía dirigirse la disciplina. El artículo aboga por visitar e incluir las tesis y proyectos de autores negros y otros grupos históricamente excluidos en materiales educativos y producciones académicas. Se cree que esto no solo enriquecería las discusiones sobre discursos racializados, sino que también facilitaría la desracialización de las relaciones sociales, promoviendo una comprensión más amplia e inclusiva de la Sociología.

**Palabras clave:** Sociología; material didáctico; transnacionalismo; racialización

### 1. Introdução

Nas últimas décadas, assistimos no Brasil uma transformação no curso da agenda de pesquisas acadêmicas, sobretudo na área de humanidades, em busca de novos horizontes para refletir sobre os africanos escravizados e seus

descendentes que aqui se estabeleceram. Essa nova agenda de pesquisas, interessada por temas que foram sistematicamente negligenciados ou historicamente apagados na perspectiva científica, se deve, em especial, à Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, responsável pela alteração do

perfil dos discentes das universidades, institutos e escolas técnicas de ensino médio federal, não obstante as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Fundamental e Médio (Silvério, 2022; Silva; Panta, 2019).

No que se refere aos impactos dessa nova agenda na área científica de Sociologia, algumas figuras e suas teses têm sido recentemente revisitadas, nos permitindo expandir a compreensão sobre a agência negra em diáspora e, principalmente, repensar criticamente acerca das interpretações constituídas historicamente sobre as relações raciais. No Brasil, teses e projetos de intelectuais como Virgínia Bicudo e Abdias Nascimento, que abordam as relações raciais do país na década de 40 e 50, têm recebido lugar de destaque nas análises sociológicas, suscitando novas indagações. Por exemplo, as que questionam os motivos pelos quais tais intelectuais não foram amplamente lidos e reconhecidos pela historiografia e ciência até o momento. Em uma resenha sobre a obra de Bicudo, Mário Silva (2011) ilustra os questionamentos:

é necessário pensar, no entanto, as razões para tanto tempo em espera, bem como por que gerações de pesquisadores e ativistas das relações sociais racializadas desconhecem e/ou não citaram a pesquisa de Bicudo. Por que Virgínia Leone Bicudo não foi lida? Por que, para várias gerações de

cientistas sociais, historiadores, intelectuais negros e militantes da questão racial ela é um *ilustre* desconhecida? Por que somente 65 anos depois que a autora defendeu seu mestrado, ele é publicado? Ou 63 anos depois de seu artigo (BICUDO, 1947) na revista *Sociologia*? Por que a autora não quis/não pôde publicá-lo antes? (Silva, 2011, p. 435-436).

Do mesmo modo, temos visto um resgate da história do sociólogo norte-americano W. E. B. Du Bois, bem como um amplo reconhecimento de suas obras, ocasionando um notável efeito na Sociologia de modo geral. Isso se deve, especialmente, à (re)descoberta de que o sociólogo e o ativista desenvolveram de 1898 a 1910 a primeira escola científica de Sociologia na histórica Universidade de Atlanta. O que significa que Du Bois constituiu a primeira escola científica de Sociologia na América. Esta importante informação altera a nossa compreensão do próprio percurso do desenvolvimento das Ciências Sociais (em particular, a Sociologia) em todo o globo, acarretando questões similares àquelas mencionadas anteriormente: “como foi possível excluir a obra e o autor do chamado cânone da Sociologia?” (Silvério; Santos; Oliveira, 2020, p. 336).

Entretanto, são inúmeras as dificuldades de acessar fontes relacionadas à experiência intelectual negra em diferentes contextos transnacionais, diante da invisibilidade histórica de suas existências na produção histórica

e científica. Esses “esquecimentos” ou “silenciamentos” são parte do poder envolvido nas condições e no processo de produção de narrativas específicas. É nele em que certas narrativas são visibilizadas e outras silenciadas, no entanto, o silêncio é compreendido como um processo ativo e transitório, do qual são feitas escolhas de presenças ou ausências na criação de fontes e/ou arquivos. Portanto, as desigualdades experimentadas pelos atores conduzem igualmente um poder desigual na inscrição de traços históricos (Silva e Queiroz, 2022; Trouillot, 2016).

Além do mais, essas questões abarcam dimensões epistemológicas e metodológicas as quais foram delineadas por convenções e procedimentos pautados em uma ordem simbólica concebida na criação da Europa enquanto Ocidente e nas suas práticas coloniais. Assim, os entendimentos prévios envolvidos nas dimensões epistemológicas e metodológicas são constituídos por meio do acesso formal a uma língua e a uma cultura ocidental e, portanto, as narrativas históricas concebidas dentro delas não fogem aos sentidos e interesses dessa mesma ordem simbólica (Trouillot, 2016).

Com isso em mente, o presente trabalho pretende traçar uma reflexão a partir de três frentes. Primeiramente, uma crítica à perspectiva teórica hegemônica da formação da Sociologia, enquanto parte de uma teoria social, por vezes compreendida como

tradicionalmente europeia; abordagem de alguns dos caminhos da sua estruturação enquanto disciplina curricular no contexto brasileiro; e discussão de como os livros didáticos de Sociologia constroem as representações da população negra no Brasil. Buscamos ponderar em que medida a Sociologia contribuiu em diferentes contextos nacionais para construir e reiterar discursos racializados no interior das relações sociais. Para tal, em conjunto à abordagem teórica, realizamos a análise de documentos, mais especificamente, os materiais didáticos da disciplina de Sociologia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2018.

Deste modo, ao observar a construção da disciplina de Sociologia no contexto brasileiro, nos deparamos com uma história conceitual e disciplinar que não é representativa no que se refere às diferenças culturais, e não dá o devido enfoque aos principais âmbitos que envolvem as nossas relações sociais: a racialização, enquanto um processo de construção discursiva com profundos efeitos na realidade social.

Vale destacar que as claras contribuições dos autores clássicos da teoria social brasileira, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Caio Prado Jr., dentre outros, já foram muito escrutinadas em diversos e diferentes escritos. Por isso, existe a necessidade de dialogar e ocupar outras frentes no debate acerca da racialização. Ou seja,

problematizar e, acima de tudo, compreender que como os ditos clássicos sociológicos instituíram o debate sobre relações raciais moldando durante um longo período, de modo negativo, as formas, as narrativas e as percepções de mundo sobre a experiência e história das populações racializadas.

## 2. A Sociologia no debate transnacional

A priori, a construção da Sociologia enquanto ciência no Brasil e suas questões teóricas nos convocam a refletir sobre a história da disciplina e sua criação em seu contexto mais amplo, transnacional. Diante disso, sabemos que a Sociologia, enquanto disciplina, é parte do desdobramento do que se nomeia por “Teoria Social”.

Buscar definições precisas do que seria propriamente a teoria social, bem como suas origens possíveis de serem localizadas espacial e temporalmente, pode ser um caminho desastroso, como sugere Giddens e Turner (1999). Diante disso, seria plausível estabelecer, ao menos, pela perspectiva dos autores, as principais questões abordadas por ela. A teoria social aborda, sobretudo, questões referentes à vida social e aos produtos culturais da atividade humana. E por essa razão ela é localizada dentro do campo das ciências sociais e das humanidades.

O surgimento da disciplina Sociologia tem sido frequentemente datado entre o

final do século XVIII e XIX. Existe, à vista disso, uma recorrente explicação introdutória apresentada sobre essa trajetória, a qual menciona seus supostos pais fundadores, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, considerados “os clássicos da Sociologia”, narrativa essa também presente nos materiais didáticos. De modo geral, esse discurso aborda a história de que a Sociologia foi criada, e no caso, tinha-se entre os intelectuais do período a necessidade de se compreender uma série de mudanças que estava ocorrendo na sociedade europeia naquele momento, como a “Revolução Industrial, conflitos de classe, secularização, a alienação e o Estado Moderno” (Connell, 2012, p. 310).

Apesar dos três nomes serem hoje considerados clássicos da Sociologia, eles não eram vistos desse modo no período em que escreveram. A fim de questionar o retrato convencional da criação da Sociologia, Connell (2012) propõe que examinemos a história da Sociologia como um produto coletivo, sugerindo uma nova observação acerca das preocupações compartilhadas, suposições e práticas que construíram a disciplina em vários períodos.

Com isso em mente, poderíamos questionar, portanto, o que faz de um clássico, um clássico, e qual a sua importância. Para isso, convém estabelecer o que é a ciência social e refletir em que medida ela se

relaciona com a ciência da natureza, bem como compreender o que significa analisar os clássicos e identificar qual relação esse tipo de atividade presumivelmente histórica apresenta com a busca contemporânea do conhecimento científico (Alexander, 1999).

Nesse sentido, Jeffrey Alexander (1999, p. 24) considera um clássico, o “resultado do primitivo esforço da exploração humana que goza de *status* privilegiado em face da exploração contemporânea no mesmo campo”. O conceito de *status* privilegiado, segundo o autor, diz respeito ao fato de que os modernos cultores da disciplina, como ele nomeia, julgam que poderiam aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanto com o estudo de seus contemporâneos. Nesse ponto de vista, é possível compreender que um clássico é aquele que em sua obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade, ao ponto de ela ser reinterpretada (dentro ou fora de um contexto histórico) e ainda se tornar importante em diversas disciplinas, possuindo, assim, uma ampla repercussão.

Se nas Ciências Naturais, a partir de uma disciplina pautada em um conhecimento empírico, um clássico seria construído a partir de suas descobertas dos processos experimentais, que acumulariam conhecimentos verdadeiros, e ele não se aplicaria nas Ciências Humanas. Mesmo pensando independente do empirismo, Alexander (1999) considera que o

título de clássico dependeria de um consenso no interior da disciplina. Um consenso a respeito do discurso produzido na ciência social.

Assim, ao invés de se pautar na observação e na constatação de resultados de uma experiência imediata, tornando-se significativo até mesmo quando não existe nenhuma verdade inteligível e evidente, os discursos representam esforços para “racionalizar e sistematizar as complexidades intuitivamente apreendidas da análise da vida social” (Alexander, 1999, p. 44). Desse modo, a questão relevante a respeito dos clássicos e suas obras antigas são os critérios de verdade empregados por eles a fim de justificar suas posições, muito além de suas hipóteses e dados.

Apesar da construção da disciplina acadêmica de Sociologia e seu discurso público terem se dado durante as duas décadas finais do século XIX e a primeira década do século XX, nos grandes centros e vilas universitárias da França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e até da Rússia, constata-se que o tema de maior interesse nas pesquisas daquele momento não era a nova sociedade industrial; era a questão da diferença em relação a um “Outro”, visto a partir dos parâmetros de “civilização” da metrópole e o “primitivismo” de outras culturas (Connell, 2012).

Essa constatação sugere que os locais onde a ciência da Sociologia foi criada, foram os grandes centros urbanos e culturais durante

a onda do imperialismo moderno, constatação essa que os intelectuais “criadores” da Sociologia tinham consciência. Esse dado provém uma nova significância em relação ao processo de criação da Sociologia para Connell (2012), pois grande parte do olhar imperial classificou “as sociedades pelo grau de desenvolvimento econômico e tentaram estabelecer correlações de desenvolvimento com padrões institucionais de leis, governos, família, guerra e hierarquia social” (Connell, 2012, p. 319).

Pode-se considerar, à vista disso, que a Sociologia e a sua história, conhecida e narrada atualmente, incluindo nos materiais didáticos, se desenvolveram em uma localização social específica e sob uma perspectiva específica, entre homens da burguesia metropolitana liberal, isto é, médicos, engenheiros, acadêmicos, jornalistas, clérigos e assim por diante.

Nos cabe reconhecer os limites e as implicações de uma Sociologia formada dentro da cultura do imperialismo, que incorporou uma resposta intelectual ao mundo colonizado (Connell, 2012), resposta esta que determinou todo(a) aquele(a) fora do contexto europeu ou do Norte global, como apontado anteriormente, o *Outro*, ou seja, não humano e por esta razão, alocado ao que Frantz Fanon (2008, p. 26) chamou de uma *zona de não ser*. Com isso, a partir de um arcabouço teórico respaldado na teoria pós-colonial, o presente trabalho pretende questionar a maneira como

a racialização é abordada ainda atualmente na disciplina de Sociologia, tendo como plano de fundo processos sociais que fizeram com que a temática ganhasse mais visibilidade e possibilidade de releitura nos últimos anos.

As pesquisas que têm recuperado as contribuições históricas e o pensamento social de Du Bois, por exemplo, têm apresentado as conjunturas e contextos nos quais eventos históricos tiveram lugar e que não foram significativamente abordados até o momento. O que possibilita identificar como a opção consciente por um *corpus* de pensamento científico implicava na demonstração explícita da racialização da comunidade científica e, por efeito, na imposição política de uma agenda de pesquisa que atenderia mais aos interesses econômicos e políticos das elites brancas, em detrimento do público comum.

Diante disso, é possível visualizar que a história da exclusão do *corpus* teórico e científico de Du Bois e da Escola de Atlanta desvenda como as ideologias econômicas e políticas que se desenvolveram no Ocidente, e não ficaram isentas da prática de racismo na disseminação e/ou tentativa de apagamento de perspectivas intelectuais e acadêmicas de negros e negras (Silvério; Santos; Oliveira, 2020).

Morris (2020) defende que a negação acadêmica do pensamento de Du Bois empobreceu a Sociologia, desde suas “origens”. Se

observada de uma forma atenta, a Sociologia americana, bem consolidada no período, se apresentava de forma pouco científica, uma vez que poucos dados empíricos foram coletados para fundamentar seus tratados sociológicos. Desse modo, ela seria muito mais próxima de uma filosofia social a partir de uma “teorização de gabinete” ou da “janela do carro”, como nomeou o próprio Du Bois. Afora isso, convém mencionar que no contexto de imersão da Sociologia americana a ideologia da supremacia branca manufaturada durante a escravidão, foi deslocada para o regime Jim Crow<sup>4</sup>, atingindo o auge da discriminação racial, que considerava os negros enquanto uma “raça” e cultura biologicamente inferiores, o que não excluiu a própria ciência.

Essas ideias, popularizadas durante o iluminismo eram concomitantes ao período em que a ciência do início do século XX ganhava força como um modo superior de raciocínio. Para Morris (2020, p. 372), essa ciência suscitou uma pergunta espinhosa: “era possível que uma ciência rigorosa da raça pudesse produzir evidências desacreditando a ideologia da inferioridade negra?”. Entretanto, o embate entre ideologia e ciência não se materializou, de modo que estudiosos brancos, em todos os campos da academia,

chegaram a um sólido consenso argumentando que a ciência realmente provou que negros eram inferiores, o que justificava a opressão racial.

Du Bois, por outro lado, no final do século XIX, aponta para as fragilidades intelectuais nas Ciências Sociais, mediante convicção que o conhecimento sociológico do período se baseava em preconceitos raciais enraizados. O grande desafio de Du Bois foi desenvolver uma nova Sociologia científica que descobrisse as causas reais da opressão racial, a partir de estudos concretos. Ao fazer isso, foi um dos primeiros cientistas sociais a desenvolver análises estruturais da desigualdade social, enquanto estudiosos brancos buscavam avançar em explicações biológicas e naturalistas (Morris, 2020, p. 372).

Desse modo, Du Bois teorizou que as “raças” são criações sociológicas e não entidades biológicas e, rompendo com a visão comumente aceita, previu que os negros se agenciavam por meios das mudanças que ocorriam no curso da história da população negra, elucidando as capacidades de povos subjugados e subalternizados para produzir transformações sociais. Du Bois fez isso há mais de cem anos, em conjunto com pesquisadoras e pesquisadores acadêmicos que reuniu. Mesmo assim, os

<sup>4</sup> As leis de Jim Crow foram leis estaduais e municipais que estabeleceram a segregação racial no sul dos Estados Unidos. Tais leis foram promulgadas no final do século XIX e início do século XX.

sociólogos brancos ignoraram o pioneirismo de Du Bois e promoveram os sociólogos da Escola de Chicago, em 1920, como fundadores da Sociologia empírica dos estudos raciais. Assim, ficam evidentes algumas das problemáticas que envolvem o surgimento da ciência sociológica, na Europa e nos Estados Unidos.

A seguir, destacaremos alguns elementos do processo de surgimento da Sociologia no solo brasileiro, mas antes, vamos sinalizar para a similaridade nas inquietações que marcam dois intelectuais negros desse campo científico. Para Du Bois, um importante (e constante) questionamento foi: “como é a sensação de ser um problema?” (Du Bois, 2021, p. 21), o problema na formulação de Du Bois nada mais é do que ser negro e norte-americano. Também veremos a seguir que um questionamento semelhante tem espaço nas teorizações de outro importante sociólogo, Guerreiro Ramos, em suas reflexões sobre o Brasil.

### **3. O processo de formação da Sociologia no Brasil**

No contexto brasileiro, Guerreiro Ramos, na década de 1980, questionou “qual o problema do negro no Brasil?”, e refletiu sobre o que, “no domínio de nossas Ciências Sociais, faz do negro um problema ou um assunto? A partir de que norma, de que padrão, de que valor, se define como problemático ou se considera tema o negro no Brasil?” (Ramos, 1981, p. 21). Sua questão não se

desvinculou do racismo científico, que também ganhou contornos durante a construção da Sociologia no âmbito nacional.

No fim do século XIX, diante de um intenso contexto de transformações sociais, nos últimos anos do Império brasileiro, a Ciência que chega na academia brasileira não visa um incentivo ao fomento de pesquisas originais, com o intuito de desenvolver um avanço científico próprio; mas como um objeto de prestígio a ser consumido pela elite que desenhava o modelo de sociedade brasileira que gostariam de criar. Conseqüentemente, vemos o consumo de modelos evolucionistas e social-darwinistas enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação (Schwarcz, 1993).

No final dos anos 1870, era possível visualizar grupos de intelectuais, nos diferentes institutos de pesquisas, que mesmo com distintos interesses apresentavam ideários que os uniam: “a representação comum de que os espaços científicos dos quais participavam lhes davam legitimidade para discutir e apontar os impasses e perspectivas que se apresentavam para o país”. No caso, o objeto central foi o estudo das “raças” e a verificação de sua contribuição singular (Schwarcz, 1993, p. 30).

Paralelamente ao evolucionismo social, existiram duas grandes escolas deterministas que se tornaram influentes, a primeira

foi a escola determinista geográfica, cuja tese defendia que o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado pelo meio; a segunda, com determinismo de cunho racial, o “darwinismo social” ou “teoria das raças”, na qual, a miscigenação era compreendida sob maus olhos, já que partia da concepção de que não se transmitiriam caracteres adquiridos, nem pelo processo de evolução social (Schwarcz, 1993).

Desse modo, para o autor, as raças se constituíram como resultados, por isso, todo cruzamento era entendido como erro. As decorrências lógicas desse tipo de teoria podem ser divididas em duas: enaltecer a existência de “tipos puros”, recusando processos de miscigenação, e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não apenas racial, como também, social.

Cabe mencionar que a construção da ideia de uma nação brasileira tinha como intuito seguir com a “tarefa civilizadora” iniciada pela colonização portuguesa (Guimarães, 1988). Na primeira Constituição da “democracia” brasileira, de 1891, não há menção aos negros ou indígenas, e por consequência, nenhuma proposta a fim de amparar tais populações foram estabelecidas, ressaltando a busca pela criação de uma “identidade nacional” entre seus cidadãos e homogeneização das distintas culturas existentes no território.

Diante disso, é possível verificar que a noção de “raça”, mesmo analisada sob diferentes prismas, se tornou o grande eixo do debate nacional e a busca em prol de uma identidade étnica única se tornou uma preocupação para vários intelectuais desde a primeira República, como: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc.

No final do século XIX e início do XX, a teoria social brasileira, como ficou conhecida, estava interessada na formulação de uma teoria a respeito do tipo étnico brasileiro e compartilhavam como fator comum suas influências pelo determinismo biológico acreditando, sobretudo, na inferioridade das raças não brancas (especialmente a negra) e na degenerescência do mestiço (Munanga, 1999). Essas são as bases da construção do campo da Sociologia no país, o qual posteriormente surgiria no início do século XX, em uma forma mais sistematizada e estruturada cientificamente.

Todavia, a forma de interpretar as relações raciais e a presença de brancos, indígenas e negros na sociedade brasileira ganhou novos contornos ao longo das décadas. Medeiros e Vieira (2019) separam essas interpretações em três grandes momentos: o primeiro se refere aquele marcado pelas teorias racialistas explicitadas a pouco, o que nos permite

perceber a construção de discursos racializados; o segundo período, entre as décadas de 1930 a 1980, tem ênfase na ideologia da mestiçagem e na construção do “mito da democracia racial”<sup>5</sup>; e, por fim, o terceiro momento marcaria a reformulação dessas perspectivas teóricas, no desenvolvimento de temáticas a respeito da identidade, etnicidade e políticas denominadas “antirracistas”.

Cabe mencionar que as pesquisas no campo das Ciências Sociais e das relações raciais, de modo geral, têm sido desenvolvidas no país com base em um “nacionalismo metodológico”, tanto nas interpretações quanto nas apropriações de discussões que ocorrem em movimentos transnacionais de circulação epistemológica de pensadores(as) negros(as) e diaspóricos(as). Essa opção de análise enfatiza o contexto nacional como aspecto privilegiado nas análises, dificultando o entendimento dos processos diaspóricos, uma vez que as questões raciais do Brasil não se diferenciam drasticamente de outros contextos marcados por segregação e lutas anticoloniais (Carvalho, Silvério e Melo, 2022).

À vista disso, Silvério (2022) afirma que a ciência, construída sobre os pressupostos do racismo científico disseminou um

ponto de vista sobre quem eram os negros. E mesmo que as teses tenham sido transformadas ao longo das décadas, seus ideais se estabeleceram no imaginário social nos diferentes contextos nacionais, inclusive conteúdos educacionais que circulam em todas as instituições e redes sociais. Na perspectiva do autor, é, portanto, a partir da agência criativa negra que tem se dado a valorização das vidas negras e um processo de construção de hegemonia, que se contrapõe às lógicas articuladas por meio das rejeições, “que ao insistirem e investirem em uma projeção igualitária fictícia negam a riqueza de nossas diferenças culturais” (Silvério, 2022, p. 41).

Então, podemos considerar que somente na Constituição brasileira de 1988, a Constituição Cidadã, e especialmente pela luta dos movimentos sociais, os grupos racializados são reconhecidos pelo Estado como membros do processo de construção da sociedade brasileira. Sendo assim, as representações culturais sempre negadas e discriminadas se veem sendo reconhecidas de forma constitucional.

Com a nova Constituição considerando a prática do racismo enquanto crime e reconhecendo as heranças culturais das populações negra e indígena na formação do país,

<sup>5</sup> Em síntese, o mito da democracia racial pode ser compreendido como a criação de um imaginário, a partir do uso e incorporação de teorias racialistas, de que o Brasil se tratava de uma “democracia racial”, sendo a mistura das “raças” branca, negra e indígena, a responsável por criar um povo único, sem preconceitos, harmonioso e pacífico. A palavra *mito* foi adicionada à ideia de *democracia racial* com intenção questionadora, fruto das ações e teorizações do Movimento Negro brasileiro, a fim de questionar e reinterpretar a experiência do sujeito negro no Brasil.

foram dados os primeiros passos para que fosse possível, de fato, ruir a identidade nacional mestiça e as “verdades” do discurso nacional. Em conjunto a este movimento está o debate em torno das políticas públicas para a população negra que culmina na promulgação das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação 003/2004, sendo este último o responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCE ERER) (Medeiros; Vieira, 2015).

A Constituição Cidadã e as DCE ERER acentuam o papel do Estado em promover e incentivar políticas de reparações. Após a publicação das diretrizes, o Conselho Nacional de Educação começa a pautar a questão racial como discussão indispensável no currículo da formação inicial, bem como na formação continuada de professores, desde docentes do Ensino Básico até os do Ensino Superior, também perpassando pela estruturação das Instituições de Ensino, que deveriam contar com bibliotecas, mídiotecas, entre outros recursos, que apresentassem os distintos grupos étnico-raciais do Brasil. Previa-se, inclusive, a elaboração de materiais didáticos que cumprissem as proposições da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08.

Existe a necessidade de uma reeducação das relações étnico-raciais, bem como a revisão e a atualização do papel da escola, “onde a formação para um tipo de cidadania regulada tem se tensionado com a construção/preservação da identidade particular dos afrodescendentes” (Silvério, 2022, p. 70). Mesmo que sem garantias, tais medidas podem significar a revisão profunda de uma Sociologia racialmente estruturada que desracialize e desprovincialize as humanidades e as Ciências Sociais.

Tendo em vista que os princípios de nação e de civilização estavam intrinsecamente relacionados com o ideal de modernidade, é preciso considerar que as reformas políticas do século XX tinham como plano de fundo disputas ideológicas, contando com a participação de intelectuais e suas teorias sociais e políticas, provocando uma recomposição do campo acadêmico e científico (Silva, 2007). Os discursos pedagógicos também fazem parte desse processo, uma vez que são elaborados na comunidade e postos em prática pelos órgãos governamentais.

Tais discursos são responsáveis por gerar um “senso comum” nas escolas, regulando a comunicação e a ação educativa. Assim, mesmo que no século XX as identidades pedagógicas ainda estivessem em desenvolvimento no Brasil, não havendo no período uma formação específica voltada para todas as áreas, os

parâmetros norteadores educativos das práticas pedagógicas curriculares eram os ideais cientificistas de nação e modernização. Diante disso, ao longo do século XX, a cada novo governo, reformulações curriculares foram realizadas na tentativa de “modernizar” a educação.

Estamos falando de um contexto de ruptura com um passado visto como atrasado, e a Sociologia ocupava um lugar de destaque. A década de 1930 marca para a Sociologia um processo de sistematização nas escolas normais e de preparação para o ingresso em cursos superiores, por meio de livros destinados ao ensino da disciplina e de artigos que buscavam refletir as experiências de ensino acumuladas, e essa produção era o que preenchia a lacuna de pesquisas sobre a realidade brasileira (Meucci, 2000; Sarandy, 2004). O projeto vigente buscava uma remodelação do Brasil e tinha como guia a ciência e a educação. Havia também conflitos entre os intelectuais católicos e os que apoiavam uma concepção laica de educação em relação aos conteúdos dos manuais didáticos.

Mesmo com a expansão do ensino superior, a partir dos anos 1930, foi somente após 1964 que o Brasil passou a experienciar um processo de “democratização do ensino superior” e de incentivo à pesquisa, na linha da modernização industrializante da ditadura militar (Melo, 1999). A produção nas Ciências Sociais já existia antes mesmo dos cursos

universitários e o seu papel enquanto disciplina do ensino secundário revela seu lugar num projeto intelectual e político mais amplo, em que educação e modernidade são elementos indissociáveis (Sarandy, 2007, p. 70).

Logo, podemos compreender que a consolidação da Sociologia na academia brasileira se deu em dois períodos de regime autoritário: o Estado Novo e a ditadura militar, com a expansão da pós-graduação, o que, segundo Sarandy (2007), reflete no modo como entendemos as Ciências Sociais e seu lugar na sociedade, expresso pelos livros didáticos, que traduziam o conhecimento sociológico produzido na Europa e nos Estados Unidos, mas que também tinham a função de nacionalizar as ciências em meio a um processo de formação da nação.

Existia, entretanto, um descompasso entre os objetivos da disciplina de Sociologia e o que era veiculado nos livros didáticos. Isto é, a constituição da ciência no âmbito acadêmico e enquanto disciplina escolar (Silva, 2007). Apesar de a ciência de referência ter começado a se institucionalizar no Brasil, por meio dos cursos Normal e de Direito, após a criação dos cursos de Ciências Sociais no ensino superior inicia-se um movimento de desvinculação dessas ciências em relação ao seu ensino escolar, o que esbarra em um processo de elitização do ensino. Pois agora as Ciências Sociais, enquanto campo acadêmico que se consolida no

Brasil, começa a enfrentar o desafio de uma transposição didática que buscava disseminar o discurso da modernização do Brasil.

A constituição, como aponta Silva (2007), de uma ciência em disciplina escolar ocorre por meio da produção dos conhecimentos e dos discursos da disciplina no campo científico/acadêmico, o que é denominado de contextualização, para que em seguida ocorra reelaboração dos conhecimentos nos órgãos oficiais do Estado e destes para as escolas, o que consiste no processo de recontextualização.

No decorrer desse processo, existe uma dinâmica, em que determinados textos/discursos são selecionados em detrimento de outros e são reformulados a partir das questões práticas, que envolvem conflitos de interesses presentes no campo da recontextualização. O discurso/texto passa por modificações, é simplificado e direcionado para o campo escolar, o que resulta no discurso pedagógico, que, por meio de um conjunto de regras, direciona o discurso veiculado nas escolas. Já o discurso regulativo da disciplina está diretamente ligado aos valores e aos princípios pedagógicos dominantes na sociedade em que estamos inseridos (Silva, 2007).

Nessa ótica de modernização, existia uma ênfase no futuro em detrimento ao passado. Isto é, tanto pela ciência quanto pela educação, existia uma utopia de que a modernização resolveria todas as contradições do passado, por isso a louvação e ânsia pelo

futuro moderno. Mais do que isso, buscava-se atingir a máxima racionalização, a partir da compreensão de que a ciência era o meio de libertar o indivíduo do atraso e da antiga ordem que atravancava o acesso deste à democracia e à estrutura social capitalista (Giglio, 1999). No entanto, ao mesmo passo que se almejava a modernização da sociedade brasileira pela educação, tratava-se de uma educação elitista e restritiva, o que mostrava uma dinâmica contraditória (Sarandy, 2007).

Era um consenso entre os intelectuais do período que era inadmissível seguir em uma sociedade em que quase a totalidade da população não era alfabetizada, o que dava espaço para que a população fosse vista como uma “massa inculta e moldável”. O “mestiço”, por exemplo, era considerado despreparado para a vida democrática, e caberia ao Estado, portanto, moldar o povo para construir a nação.

Por sua vez, a Sociologia era vista como parte deste mosaico, uma vez que era fonte de novas técnicas de controle social, capaz de formar a prática da sociedade, atuando no processo de construção da nação. Assim, tinha também o intuito de “elevar o nível intelectual das grandes massas” (Fernandes, 1975). Todavia, ela não se desvincula da compreensão científica que vigorava naquele cenário, de que mediante ela seria possível “higienizar” a sociedade, a fim de prevenir e tratar as doenças tanto endêmicas quanto “morais”. Ou seja, “era preciso civilizar o corpo

e a mente do cidadão brasileiro para levar o Brasil à condição de nação industrializada e desenvolvida” (Sarandy, 2007, p. 84). Reiteramos que o “cidadão brasileiro” a ser civilizado era aquele racializado e determinado pelo discurso construído nesta perspectiva científica.

Para ilustrar a contradição e o descompasso argumentado pelos autores, acreditamos valer uma breve e interessante digressão: a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Isto porque, em termos educacionais, é a criação desta tradicional instituição pública federal, ainda em funcionamento, que marca a chegada da Sociologia enquanto disciplina em território brasileiro. Oficialmente, a disciplina é proposta pela primeira vez em 1891, porém, é apenas em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, que a disciplina passa a ser ofertada para alunos(as) do curso secundário durante o 6º ano (Silva, 2010).

A relevância desse dado se dá pelo fato de a criação do Colégio Pedro II vincular-se diretamente à história da Sociologia discutida anteriormente. Isso devido ao foco na construção de um Estado nação capaz de pôr em xeque a percepção de atraso do país e marcando a sua inscrição na história mundial como um lugar que abrigava elites intelectuais, repletas de civilidade e desejo pelo progresso.

Cabe destacar, por último, que em dado período, o ingresso nesta instituição não previa, obviamente, a participação da

população negra ou indígena. Sendo assim, se falamos da chegada do debate sociológico por estas vias, com quem este campo disciplinar pretendia dialogar? E se o intuito era instaurar a modernização da sociedade brasileira pela educação, convém questionar qual educação estava sendo reivindicada.

#### **4. Análise dos Livros Didáticos**

No caminho que traçamos até aqui, evidenciamos como o projeto de modernização do Brasil, relacionado ao ideal de nação e de civilização e a criação da Sociologia enquanto ciência e disciplina estiveram vinculadas. Tal processo continua gerando a exclusão de grupos sociais a partir da criação de discursos racializados. Reiteramos que essa não foi uma exclusividade do Brasil, se considerarmos um contexto mais amplo, transnacional. Pelo contrário, faz parte do mesmo processo de exclusão de outros contextos nacionais, como apontou Du Bois, no início do século XX.

Um dos objetivos deste artigo é pensar em como se constroem as representações da população negra nos livros didáticos de Sociologia propostos pelo PNLD de 2018. Os livros didáticos são elementos cruciais para a proposta curricular do país, por serem um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras e

distribuído<sup>6</sup> de forma uniforme para escolas públicas de todos os municípios. Por esta razão, são associados não somente aos processos escolares, sendo também importantes aportes para a compreensão de processos sociais, que envolvem política, economia e disputa de poder (Munakata, 2012; Kuhn, 1997; Meucci, 2020).

Para além de ser um condutor de valores e ideais, o livro didático veicula as temáticas propostas pelos documentos curriculares até o cotidiano escolar e realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Com isso, assumindo um papel central na mediação e na disseminação de conteúdos evidenciados pelo currículo, o que o torna indispensável para a difusão de conteúdos que contribuam na construção de novo olhar sobre as culturas afro-brasileiros e indígenas (Bittencourt, 2009, p. 72).

A disciplina de Sociologia, ministrada no ensino médio, abrange as três áreas que integram as Ciências Sociais: Antropologia,

Sociologia e Ciência Política. Portanto, os livros didáticos da disciplina devem reunir conceitos não só da Sociologia, mas das três áreas de forma igualitária. A proposta de analisar os livros didáticos do PNLD<sup>7</sup> de 2018 está atrelada ao fato de estes terem sido os últimos livros didáticos que correspondem a um modelo vigente antes da implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. A ideia é que essa proposta abra espaço para futuras análises comparativas entre o que foi produzido antes e depois dessas recentes mudanças curriculares.

Em termos metodológicos, realizou-se a análise documental de documentos do tipo oficial, por meio dos Livros Didáticos de Sociologia indicados pelo PNLD. O conteúdo exposto nos livros didáticos foi analisado considerando como a temática da racialização foi abordada, identificando termos-chave e termos convergentes ao debate. Já a escolha dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2018 para a análise da temática se deu pelo fato de

<sup>6</sup> A distribuição destes materiais se dá por meio do PNLD, programa do Governo Federal, que tem como finalidade não só avaliar, como também disponibilizar de forma gratuita materiais didáticos, literários, pedagógicos e outros recursos que possam auxiliar na prática educativa (Cassiano, 2014). Eles são distribuídos de forma regular e gratuita nas escolas públicas de educação básica. O programa também se aplica às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sejam instituições sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público.

<sup>7</sup> A primeira participação da Sociologia no PNLD foi em 2012 e somente dois títulos foram aprovados, a saber: *Sociologia para o Ensino Médio* (Tomazi, 2010), da Editora Saraiva, e *Tempos modernos, tempos de Sociologia* (Bomeny; Freire-Medeiros, 2010), da Editora do Brasil. No PNLD seguinte, em 2015, seis obras foram aprovadas. Houve a aprovação das edições atualizadas das duas obras aprovadas pelo PNLD 2012 e o acréscimo dos livros *Sociologia* (Araújo; Bridi; Motim, 2013), *Sociologia em movimento* (Silva et al., 2013) e *Sociologia Hoje* (Machado; Amorim; Barros, 2013) e o *Sociologia para Jovens do Sec. XXI* (Oliveira; da Costa, 2013). A quantidade de livros didáticos aprovados na edição de 2018 foi reduzida a cinco, desta vez o livro *Sociologia para Ensino Médio* não foi aprovado pelo Programa. A única coleção aprovada nas três edições do PNLD (2012, 2015 e 2018) foi a *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, e a única obra presente no PNLD 2015 que não teve sua nova edição aprovada para o PNLD 2018 foi o *Sociologia para o Ensino Médio*.

o Plano tratar-se de uma política pública nacional, responsável pela avaliação dos livros didáticos por meio de uma comissão técnica especializada, com critérios estabelecidos a partir de Diretrizes e Parâmetros Curriculares aprovados por lei. Logo, o critério de escolha do PNLD garante que as obras distribuídas para as escolas contêm determinado rigor conceitual e conteúdos próprios da disciplina.

A fim de apresentar os resultados com maior nitidez, optamos por fazer uma busca de alguns tópicos que nos auxiliaram a entender a distribuição das temáticas voltadas para a população negra nos livros didáticos. Esses termos foram: racismo, escravidão, colonialismo, autores/as negros/as, interculturalidade, religiões de matriz afro-brasileira, movimento negro e participação dos negros na construção da sociedade brasileira.

Todos os livros didáticos de Sociologia disponibilizados pelo PNLD de 2018 trazem abordagens referentes à população negra, mas isso ocorre majoritariamente nas unidades relacionadas à área da Antropologia, sendo este um tema bem menos recorrente dentro da Sociologia nestes livros. A população negra é citada principalmente a partir de temas que explicam a colonização portuguesa no Brasil e, como isso, resulta nas discriminações que persistem até os dias atuais.

Existem alguns pontos que estão presentes em todas as obras avaliadas, como as

discussões sobre racismo e o processo de escravização. Foi possível notar que estas discussões são normalmente trabalhadas de forma conjunta. No decorrer da discussão sobre racismo, a escravização é apresentada como uma das principais origens do racismo presente na sociedade brasileira. Há um consenso entre as obras, com exceção do livro *Sociologia*, na utilização dos teóricos Gilberto Freyre e Kabengele Munanga para se debater a questão do racismo. Todas as obras perpassam pelo mito da democracia racial ao discutir o racismo, e as obras de Munanga são utilizadas para fazerem um contraponto às teorias de Gilberto Freyre, exceto no livro *Sociologia*, que não traz nenhuma menção à Munanga.

A participação da população negra na construção da sociedade brasileira também é tema com alta frequência nos livros didáticos de Sociologia. É apresentada a compreensão de que a história da sociedade brasileira tem em sua base o uso da mão de obra escravizada de pessoas negras, trazidas forçadamente durante o período do tráfico transatlântico.

Outro aspecto é o entendimento de que teorias racialistas também tiveram papel e influência na construção de nossa sociedade, produzindo um imaginário que colocou o sujeito negro em uma posição de inferioridade. Novamente, a obra que menos enfatiza o papel da população negra na temática é o *Sociologia*. Todas as obras, com exceção do referido livro

trazem a contribuição de autores negros, principalmente de Kabengele Munanga, como já citado anteriormente. Outros autores negros que também aparece com frequência nos livros didáticos são Lélia Gonzalez e Stuart Hall, mas não foi possível encontrar nenhuma menção a Virgínia Bicudo e a Abdias Nascimento.

Quanto ao Movimento Negro, foi possível perceber que esta temática aparece normalmente de forma transversal nos livros ou é citada de forma breve, secundarizada em detrimento aos demais movimentos sociais. Não foi possível encontrar nas obras a história e as figuras importantes do Movimento Negro brasileiro, sendo mais comum encontrar referências ao ativista norte-americano Martin Luther King Jr. Ainda que de forma breve, as obras que trabalham o Movimento Negro são: *Sociologia Hoje*, *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*.

As religiões de matriz africana são trabalhadas em três dos manuais didáticos, *Sociologia*, *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Estas são as três obras que abordam a temática religiosa para trabalhar a sociedade brasileira, e todas elas desenvolvem o debate apresentando, principalmente, o candomblé e a umbanda, com riqueza de detalhes e interesse em romper os estereótipos associados a estas práticas culturais e religiosas.

O colonialismo é um assunto tratado em três das obras analisadas, a saber: *Sociologia*, *Sociologia Hoje* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Estas obras apresentam o conceito de colonialismo e aplicam o conceito à colonização portuguesa implementada no Brasil. Os três livros partem da colonização no Brasil para explicar alguns problemas sociais ainda enfrentados atualmente.

Por fim, o conceito de interculturalidade é apresentado nas obras *Sociologia em Movimento* e *Sociologia para Jovens do Século XXI*. Em ambas as obras o conceito é apresentado a partir da autora norte-americana, Catherine Walsh.

Deste modo, foi possível observar a partir da análise dos livros didáticos que as cinco obras de Sociologia distribuídas pelo PNLD de 2018 abordam a história e a cultura da população afro-brasileira. Algumas das obras apresentam a temática de forma bem tímida, como *Sociologia em movimento* e *Sociologia*, sendo que o *Sociologia em movimento* opta pela estratégia de concentrar a discussão em um capítulo específico, secundarizando a questão nas demais páginas. O livro *Sociologia*, por sua vez, utiliza a estratégia de dispersar a temática em diferentes capítulos, no intuito de articular a questão racial com diferentes abordagens, o que, na prática, pode fazer com que o tema passe despercebido ao leitor.

A estratégia de dispersar o debate étnico-racial em diferentes partes do livro também é usada na obra *Tempos modernos, tempos de Sociologia*, que associa as culturas afro-brasileiras a diferentes temas no decorrer do livro, principalmente a partir de textos complementares em diferentes capítulos. Esta dinâmica, quando executada com o suporte necessário, como a obra em questão, se mostra como uma possibilidade de trabalhar o debate étnico-racial de forma interseccional. Já a obra *Sociologia para Jovens do Século XXI*, apresenta capítulos específicos para trabalhar as temáticas negras, assim como relaciona estas temáticas com outros assuntos abordados no livro. Apresentando, assim, vastas possibilidades de se trabalhar e discutir as relações étnico-raciais.

Apesar da população negra ter ganhado espaço nos livros didáticos de Sociologia, o debate está centrado nas temáticas do racismo e do processo de escravização, apagando outras contribuições e singularidades da população negra na história brasileira. O fato de Gilberto Freyre ser o sociólogo mais citado quando a temática da racialização é trabalhada, reforça o ponto trazido neste artigo acerca das profundas marcas deixadas pela maneira como o desenvolvimento da Sociologia brasileira esteve atrelado a um ideal de civilização.

Mesmo após uma renovação na agenda científica, que refletiu o resultado de leis como

a nº 10.639/03 e a Lei nº 12.711/2012, que trouxeram à tona trabalhos de autores negros que pensaram o desenvolvimento do Brasil, ainda enfrentamos dificuldades para que ocorra uma transposição didática dos conteúdos formulados por esses autores, o que dificulta a chegada desta temática nas escolas.

## 5. Considerações Finais

Neste artigo, tratamos da construção da Sociologia e sua perspectiva teórica hegemônica, entendida em suma maioria enquanto “europeia”, no contexto transnacional, e a partir disso discutimos seu curso no cenário brasileiro, no que diz respeito à sua constituição enquanto disciplina curricular e o seu conteúdo nos materiais didáticos.

O resgate e o reconhecimento da obra e agência de W. E. B. Du Bois, no cenário norte-americano, e de intelectuais como Virgínia Bocado e Abdias Nascimento, no caso brasileiro, tem colaborado para questionar o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais, em especial da Sociologia, e ainda questionar o estabelecimento de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim como os “clássicos da Sociologia”.

Neste sentido, se acordarmos que nas ciências humanas o título de clássico dependeria de um consenso no interior da disciplina, podemos indagar quais foram as razões estabelecidas para que intelectuais como W. E. B. Du Bois não participassem desse consenso? No

caso do Brasil, poderíamos questionar quais as razões pelas quais a autora e os autores mencionados não estão presentes nos livros didáticos de Sociologia, considerados enquanto parte dos intelectuais que tratam historicamente sobre as tensões dos discursos racializados existentes no país? Essas reflexões são pertinentes para ponderarmos em que medida a Sociologia contribuiu em diferentes contextos nacionais para construir e reiterar discursos racializados no interior das relações sociais.

No cenário brasileiro, procuramos contextualizar o desenvolvimento da Sociologia e abordar os princípios que a orientavam. Ao fazer isso, constatamos que a ciência sociológica reiterou os determinismos biológicos e contribuiu para a criação de discursos racializados que, além de estabelecerem quem eram os civilizados e quem não eram, visavam o embranquecimento populacional do país, partindo dessas justificativas.

Mesmo quando a Sociologia se instala no campo educacional enquanto disciplina, identificamos contradições. A primeira delas por se basear nos conhecimentos sociológicos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, o que, na nossa perspectiva, acaba por reiterar um conhecimento já produzido a partir de uma compreensão única, europeizada e racializada, excluindo e ignorando o conhecimento de outros grupos.

Ademais, ressaltamos que apesar de seu discurso insistir que a libertação do indivíduo passaria pelas vias educacionais, é possível compreender que se tratava de um sujeito específico e uma educação específica e restritiva, sendo o seu vínculo ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ilustrador desse processo. O que nos permite questionar com quem este campo disciplinar pretendia dialogar e a partir de que compreensão de educação se defendia.

Por fim, analisamos o que os materiais didáticos de Sociologia disponibilizados pelo PNLD de 2018 informam sobre as relações raciais, em particular, acerca da população negra, e percebemos que apesar de haver um posicionamento crítico em relação às teses desenvolvidas ao longo do século XX que ora consideraram a mestiçagem enquanto um aspecto negativo, ora enquanto um aspecto positivo, a grande ênfase e o fio condutor da discussão estabelecida é a partir das teses de Gilberto Freyre, com o “mito da democracia racial”.

Defendemos a necessidade de se revisar, considerar, inserir e discutir nos materiais didáticos de Sociologia e as produções acadêmicas, as teses e os projetos dos autores e autoras negras e negros (e de outros grupos sociais historicamente excluídos). Com isso, poderemos nos aprofundarmos nos discursos racializados, seus efeitos e consequências para o

contexto brasileiro, bem como permitir aproximações com outros contextos nacionais.

Compreendemos que a entrada de tais discussões nos currículos é um importante movimento para que grupos racializados possam se reconhecer culturalmente como parte

dos discursos oficiais e expressarem suas visões de mundo. Mais do que isso, outra leitura e atenção a diferentes contribuições para a Sociologia nos parece uma alternativa viável para a desracialização das nossas relações.

## Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey. A Importância dos Clássicos. *In*: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan H. (orgs.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. Col. Docência em Formação. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**.. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> . Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\).>](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas).>) . Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**.. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CARVALHO, João Felipe Gomes; SILVÉRIO, Valter Roberto; MELO, Carolina Nascimento de. O que os marcadores apagam o fogo reacende: Diáspora e a lógica de Traduções Culturais. **Movimentação**, v. 8, n. 15, p. 9-24, 2022.

CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma ciência social: dossiê saberes subalternos. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 309-336, 2012.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. Tradução: Alexandre Boide. Ilustração: Luciano Feijão. Prefácio de Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Veneta, 2021.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In: A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan H. Introdução. *In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan H. (orgs.) Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

GIGLIO, Adriano. **A sociologia na Escola Secundária**: uma questão das Ciências no Brasil - anos 40 e 50. 1999. Dissertação (Mestrado) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-27, 1988.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MEDEIROS, Priscila Martins de; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Da mestiçagem à reconstrução diaspórica do pertencimento étnico-racial. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 22, n. 2, p. 161-181, 2015.

MEDEIROS, Priscila Martins de; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 288-307, 2019.

MELO, Manuel Palácios da Cunha. **Quem explica o Brasil**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

MEUCCI, Simone. **Os manuais de sociologia de 1931 a 1940**. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

MORRIS, Aldon. W. E. B. Du Bois No Centro: Da Ciência, Do Movimento De Direitos Civis, Ao Movimento Black Lives Matter. Tradutores: Valter Roberto Silvério, Hasani Eliotério dos Santos e Fernando Oliveira da Costa. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 367-387, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Transcrito de Cadernos de Nosso Tempo. **Câmara dos Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro**, 1981, v. 2, n. 2, p. 39-69, 1954.

REZENDE, Maria José de. Os sertões e os (des)caminhos da mudança social no Brasil. **Tempo Social Rev. Sociol.**, USP, v. 13, n. 2, p. 201-226, 2001.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67-92, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (org.). **Coleção Explorando o Ensino (Volume 15)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana. **Casa Dona Vilma - Yá Mukumby: memórias e lutas pelas ações afirmativas**. Londrina: UEL, 2019.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, p. 435-445, 2011.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da; QUEIROZ, Vitor. Experiências intelectuais negras: Brasil e diásporas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 77, p. 351-357, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420220301>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/XRftCnrfHhbkvvCSYTrXRCK/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SANTOS, Hasani Eliotério dos ; COSTA, Fernando da. Racismo Acadêmico e Formação das Ciências Sociais na América: W.E.B. Du Bois e a Interseccionalidade entre Ciência e Política. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 333-366, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Agência criativa negra: rejeições articuladas e reconfigurações do racismo**. São Paulo: Intermeios, 2022.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016. 272 p.

# O lugar das emoções na atuação dos professores de Sociologia no ensino médio<sup>1</sup>

*The place of emotions in high school Sociology teachers' performance*

*El lugar de las emociones en el desempeño de los profesores de Sociología en la escuela secundaria.*

Raquel Brum Fernandes<sup>2</sup>  
Orcid: 0000-0002-4176-3579

## Resumo

Podemos afirmar que a docência foi considerada uma atividade nobre no Brasil até em torno da década de 1950, quando a percepção coletiva foi alterada pelas crescentes denúncias sobre os salários e as condições de trabalho dos professores. Atualmente, com boa parte dos docentes vivenciando contextos de frustração e esgotamento, observa-se uma crise de identidade profissional, configurada por altos números de adoecimento ocupacional e de abandono de carreira. O trabalho apresentado aqui parte do pressuposto de que ao longo do século XX, especialmente com a predominância das mulheres no exercício da profissão, a identidade docente foi construída presumindo um intenso envolvimento afetivo com o trabalho, além do desempenho de comportamentos emocionais e morais específicos. A partir de entrevistas realizadas com dez professoras de Sociologia, que atuam na educação básica do estado do Rio de Janeiro, observamos que, na experiência delas, o ensino da disciplina exige a construção de vínculos emocionais intensos, assim como um grande investimento e desempenho moral. Utilizando referências do campo da antropologia das emoções, compreendemos os sentimentos como discursos que moldam e são moldados pela vida social, o que nos possibilita demonstrar como os relatos de desgaste e esgotamento emocional operam na própria construção da identidade do professor de Sociologia.

**Palavras-chave:** professores; emoções; ensino de Sociologia.

## Abstract

It is plausible to say that teaching was considered a noble activity in Brazil until around the 1950s, when the collective perception was altered by the growing denunciations about teachers' salaries and working conditions. Currently, with most teachers experiencing contexts of frustration and exhaustion, there is a crisis of professional identity, configured by high numbers of occupational illness and career abandonment. The work presented here starts from the assumption that throughout the twentieth century, especially with the predominance of women in the exercise of the profession, the teaching identity was constructed presuming an intense affective involvement with work, in addition to the performance of specific emotional and moral behaviors. Based on interviews with ten sociology teachers who work in basic education in the state of Rio de Janeiro, we observed that, in their experience, sociology teaching requires the construction of intense emotional

<sup>1</sup> Uma versão prévia deste trabalho foi apresentada na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, como o título *Identidade docente: Emoções e atuação profissional*, no ano de 2020.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. Líder do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais (Lapecs). **E-mail:** raquelbrum@id.uff.br

bonds, as well as a great deal of investment and moral performance. Using references from the field of anthropology of emotions, we understand feelings as discourses that shape and are shaped by social life, which allows us to demonstrate how reports of emotional exhaustion and exhaustion operate in the very construction of the identity of the sociology professor.

**Keywords:** teachers, emotions, sociology teaching.

### Resumen

Podemos decir que la enseñanza fue considerada una actividad noble en Brasil hasta alrededor de la década de 1950, cuando la percepción colectiva fue alterada por las crecientes denuncias sobre los salarios y las condiciones de trabajo de los maestros. Actualmente, con la mayoría de los docentes experimentando contextos de frustración y agotamiento, existe una crisis de identidad profesional, configurada por un alto número de enfermedades ocupacionales y abandono de la carrera. El trabajo aquí presentado parte del supuesto de que a lo largo del siglo XX, especialmente con el predominio de las mujeres en el ejercicio de la profesión, la identidad docente se construyó presumiendo una intensa implicación afectiva con el trabajo, además de la realización de conductas emocionales y morales específicas. A partir de entrevistas con diez profesores de sociología que actúan en la educación básica del estado de Río de Janeiro, observamos que, en su experiencia, la enseñanza de la disciplina requiere la construcción de vínculos emocionales intensos, así como una gran cantidad de inversión y rendimiento moral. Utilizando referencias del campo de la antropología de las emociones, entendemos los sentimientos como discursos que moldean y son moldeados por la vida social, lo que nos permite demostrar cómo operan los relatos de agotamiento y agotamiento emocional en la construcción misma de la identidad del profesor de sociología.

**Palabras clave:** profesores, emociones, enseñanza de sociología.

### 1. Introdução

Tendo origens que nos remetem à antiguidade, o magistério só começa a se organizar no Brasil após a expulsão dos jesuítas, profissionalizando-se lentamente ao longo do século XIX. A ideia de progresso, alavancada pela independência de Portugal e, posteriormente, pela Proclamação da República, trouxe a necessidade de uma educação da população nos princípios morais e instrumentais necessários à modernização (Nagle, 1976; Louro, 1997; Saviani, 2009).

Tendo sido inicialmente desempenhada por homens, aos quais era atribuído *status* e prestígio, a docência passa ser ocupação de mulheres na medida em que a necessidade capitalista de mão de obra impõe a qualificação feminina para o mercado de trabalho, impulsionando a criação de escolas para meninas. Ao início do século XX, com a destinação dos homens a novas profissões e cargos de trabalho, começa o processo conhecido como “feminilização do magistério”, que se refere não apenas ao número maior de mulheres na área, mas à associação da profissão à funções e características tidas como femininas, como

a afetividade e o cuidado Segundo Guacira Lopes Louro:

[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorriam aquelas que tivessem “vocação” (Louro, 1997, p. 450).

A autora destaca que a predominância feminina na profissão implicou em um maior controle do Estado sobre a docência, aumentando as exigências sobre o comportamento e o trabalho dos professores. A professora dedicada, dócil e amorosa, mas ao mesmo tempo severa consigo mesma e com seus estudantes, passa a configurar a principal representação social sobre o magistério no país. Guacira Lopes Louro afirma que “a boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” (1997, p. 466).

Dessa forma, o envolvimento emocional com o trabalho, e especialmente com os estudantes, seria não apenas parte fundamental do magistério, como uma característica que

limitaria a percepção das docentes como profissionais, sujeitas à lógica do mercado e portadoras de direitos trabalhistas.

Rodolfo Ferreira (2002), ao fazer uma retrospectiva das representações sociais sobre o magistério no Brasil, também destaca que nas primeiras décadas do século XX, tornar-se professor era visto como uma missão nobre, uma vocação, equiparada a um sacerdócio. Conseqüentemente, ao indivíduo docente eram atribuídas as qualidades de um sacerdote, como dedicação, sacrifício e honra. O autor aponta que, a partir de em torno de 1950, entretanto, as nascentes denúncias e consecutivas reivindicações por melhores salários e condições de trabalho começaram a transformar a concepção do magistério como carreira ilustre. Ferreira destaca que nessa época começa o que hoje se chama de processo de “proletarização” da atividade docente, já que esta passou a ser cada vez mais vista como uma atividade de muito esforço e pouca remuneração, sendo associada à ideia de uma “luta” cotidiana.

No final do século passado, tal situação teria chegado a seu ápice, configurando um período de crise na profissão. Segundo o autor, o conjunto de representações negativas existentes faz com que cada vez menos jovens se interessem pela carreira no magistério e as condições complicadas de trabalho fazem com que vários professores já atuantes desistam da profissão, deixando seus empregos. De acordo com Maurice Tardiff e Claude

Lessard, ao analisarem o mesmo período, “[...] a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem” (2008, p. 10).

Diversos autores, como Brzezinski (2002) e Lelis (2008), compreendem esse momento de crise a partir da perspectiva de que os professores têm perdido a autonomia em relação ao seu trabalho, “privatizado” pelo Estado mediante orientações específicas do que deve ou não ser feito, assim como das maneiras de realizar a atividade. Outras pesquisas destacam um aumento nos registros de adoecimento do corpo docente associado ao contexto de trabalho. Segundo o professor português Carlos Ceia, “em um tempo de enormes pressões psicológicas sobre o professor, fala-se de um fenômeno que atinge a classe docente com grande impacto: numa primeira fase, todo o professor sofre de estresse e, numa fase mais problemática, pode sofrer de burnout [...]” (Ceia, 2002, p. 2).

A síndrome de *burnout* seria constituída de um extremo desgaste resultado de um esgotamento dos recursos emocionais, ocasionado pelo contato intenso com os problemas no ambiente escolar e com as expectativas sociais em relação à educação e aos docentes (Carlotto; Palazzo, 2006; Ferenhof; Ferenhof, 2002; Maslach; Leiter, 1997). De acordo com Ceia, a ocorrência de estágios elevados de estresse e da referida síndrome estaria ligada

diretamente à identidade profissional docente, já que ele afirma que em poucas profissões se exige tanto em termos éticos e de qualidades morais como no magistério. Segundo ele,

[...] a identidade do professor pode ser construída de forma positiva por duas vias, que recupero da ética aristotélica: ser professor é possuir virtudes morais, que apenas se concretizam praticando ações moralmente positivas como o puro ato de ensinar alguém alguma coisa; ser professor é possuir virtudes intelectuais, que se conquistam pela aprendizagem que se adquire com o fim de poder ser útil aos outros (Ceia, 2002, p. 4).

Dessa forma, as diversas dificuldades do cotidiano de trabalho dos professores, associadas ao grande envolvimento emocional e ao investimento moral exigido na profissão produziram os contextos de esgotamento, estresse e crise. Outros autores também destacam a constante exigência de virtudes morais por parte dos professores, como Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004) ao demonstrar que no início do século XX os candidatos a professores do ensino primário deveriam possuir comportamentos e moralidades aprovados publicamente, além de apresentar um “atestado de moralidade” ou de bom comportamento moral e civil. Ainda segundo a autora, nesse período de expansão da instituição escolar, esperava-se que os professores tivessem comportamentos incontestáveis para servirem de exemplo aos alunos no aprendizado e no exercício dos “bons costumes”.

Ao longo do século XX, o já mencionado processo de popularização e de precarização do trabalho docente não impediu que a imagem da profissão se mantivesse relacionada ao sacrifício (Ferreira, 2004) e à noção de “missão redentora” (Gomes, 2008). Da mesma forma, a demanda pelo desempenho de comportamentos afetivos e virtudes morais também permaneceu, embora adaptada aos novos momentos e contextos históricos e sociais. A identidade docente atual é múltipla e se constrói em diferentes instituições e sistemas de ensino, a partir de formações profissionais variadas e em diferentes áreas do conhecimento, mas apresenta concordâncias no que diz respeito aos comportamentos esperados dos docentes.

Como pode ser observado na citação a seguir:

[...] os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. E isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. [...] Por outro lado, professoras são a todo

o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo (Garcia *et al.*, 2005, p. 47).

Paulo Freire, uma das maiores influências na educação brasileira contemporânea, em seu livro, *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (1995), dedica um capítulo às “qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” (Freire, 1995, p. 55). Segundo ele, características como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, paciência e alegria seriam fundamentais para o desenvolvimento de relacionamentos que possibilitem o processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, o autor não só se refere a características emocionais e morais dos professores, como as coloca como condição para realizarem um bom trabalho.

Não é apenas em relação aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário) que podemos observar essa demanda por comportamentos e posturas específicas. Pesquisas recentes na área do ensino de Sociologia (Antunes; Oliveira, 2017; Oliveira, 2013) têm observado que a presença da disciplina na educação básica está

diretamente associada ao objetivo de desenvolver nos alunos comportamentos éticos e morais, o que implicaria a necessidade de uma atuação “exemplar” dos professores.

Ileizi Silva (2009), em texto sobre o papel da disciplina no ensino médio, aponta que

[...] ainda hoje, encontramos justificativas para o ensino de sociologia nas escolas do tipo: “essa disciplina deverá ajudar o aluno a entender seus direitos e deveres, muita mais seus deveres já que não se comportam adequadamente”; “a Sociologia deverá ajudar na disciplina dos alunos, no controle da violência, etc”; “essa disciplina deverá dar mais civismo para os jovens”, e assim por diante. Pensam na Sociologia a partir do que estudaram na disciplina de Educação Moral e Cívica, no antigo Segundo Grau (Silva, 2019, p. 12).

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre a disciplina, Tauvana Yung *et al.* (2015, p. 141) aponta que, segundo seus entrevistados, a Sociologia promove “uma boa conduta social, um saber conviver em grupo, tendendo ao conhecimento ético e de valores com os familiares”. De forma semelhante, a pesquisa realizada por Katiúscia Antunes e Rafaela de Oliveira (2017) indicou que os alunos associam a disciplina ao aprendizado de valores e formas de comportamento. Elas destacam:

[...] importante dizer que os alunos destacam a sociologia como possibilidade de romper a barreira de preconceitos, tendo em vista a consciência de diferenças, seja de que ordem for, ou, então, por compreensão mais ampla de como as coisas realmente são. Além disso,

é uma oportunidade de rever comportamentos e promover mudanças de atitudes em relação a situações que inclusive geram bullying no ambiente escolar (Antunes; Oliveira, 2017, p. 168).

As autoras ainda observam que a percepção dos alunos sobre a disciplina é amplamente determinada pelas percepções em relação aos professores, os quais são vistos como incentivadores da ética e da boa conduta. A partir das considerações acima, pode-se questionar como os professores de Sociologia entendem o papel da disciplina no currículo escolar e de que forma esse entendimento influencia sua prática de trabalho. Seria a associação da disciplina com a formação ética e moral dos alunos identificada também pelos docentes?

Partindo da compreensão de que os professores, de maneira geral, experimentam um grande envolvimento emocional com a profissão e seus contextos, é possível indagar se tal envolvimento seria potencializado na atuação em uma disciplina fortemente identificada com a construção de valores e condutas sociais específicas. E fazendo referência aos apontamentos de Carlos Ceia (2002) sobre a relação entre o intenso envolvimento emocional e os elevados índices de estresse e esgotamento docente, como se sentem os profissionais da Sociologia na educação básica? Quais seriam as emoções experimentadas em sua prática docente e de que forma elas estariam associadas às representações sobre o papel da Sociologia no currículo escolar?

## 2. Pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”

A fim de conhecer as percepções dos docentes sobre o lugar das emoções em sua atuação profissional, tenho realizado desde 2019 a pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional”, com a participação de alunos da graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes. A partir da realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia atuantes em escolas de ensino médio das redes pública e particular do estado do Rio de Janeiro, procuramos evidenciar quais as emoções mencionadas pelos docentes nos relatos sobre a sua prática, sua relação com as escolas e com a disciplina. Buscamos analisar como esses professores se sentem no exercício de sua profissão, relacionando as especificidades do ensino de Sociologia e as concepções sobre o papel da disciplina na educação básica ao contexto de representações e demandas em relação aos professores brasileiros de maneira geral.

Refletindo sobre as possibilidades e as dificuldades metodológicas das pesquisas sobre emoções, Raphael Bispo (2021) destaca a necessidade de evitar perguntas excessivamente diretas, que podem constranger e limitar a expressão dos entrevistados. Com isso, o autor afirma:

[...] assim, como “salvaguarda metodológica”, para mais trabalhos que façam uso da antropologia das

emoções, sugiro a substituição do questionamento “Você sente o quê?” – pergunta tão direta e seca, de uma certa forma bastante opressora ao entrevistado – pela proposta de “contar uma história”, algo inspirado nas abordagens acima mencionadas e que levam em conta as combinações metodológicas de Clark ou as análises contextualistas do discurso de Rosaldo, Abu-Lughod e Lutz. Minhas experiências de pesquisa desde então têm demonstrado que as pessoas acabam expressando melhor suas sensibilidades quando relatam um acontecimento ou exemplificam uma determinada visão de mundo por meio de histórias por elas vivenciadas, ao invés de serem confrontadas com perguntas diretas e um tanto essencializadas do fenômeno emocional como as explicitadas aqui neste trabalho (Bispo, 2021, p. 112).

De forma semelhante ao argumento acima, a partir dos direcionamentos temáticos feitos pelas perguntas do roteiro, nossas entrevistas privilegiaram os relatos de acontecimentos e de vivências por parte dos professores. Inicialmente, entrevistamos inicialmente dez profissionais, todas mulheres, selecionadas com o único critério de lecionarem Sociologia em escolas do estado. Elas possuem entre 23 e 64 anos, nove são brancas e uma negra, todas se declararam heterossexuais e moram no mesmo município em que trabalham. Também possuem graduação em Ciências Sociais, e uma participante possui graduação em História e outra possui também em Letras.

Quanto ao tempo de experiência no magistério, varia de 5 a 45 anos, e a atuação ocorre além da Sociologia, em disciplinas

como Filosofia, História e Inglês. Os municípios onde trabalham, sete são de Campos dos Goytacazes, duas de São Gonçalo e uma atua em Niterói e no Rio de Janeiro. Os perfis

completos das entrevistadas podem ser observados no Quadro 1 abaixo, com nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato das professoras:

**Quadro 1** – perfis das entrevistadas

Nome	Idade	Cor	Graduação	Anos de experiência docente	Disciplinas que leciona	Município onde atuam
Luana	23	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia, História e Filosofia	São Gonçalo
Tamires	26	Branca	Ciências Sociais e História	8	Sociologia, História e Filosofia	Campos dos Goytacazes
Luzia	64	Branca	Ciências Sociais e Letras	45	Sociologia, História, Inglês e Filosofia	São Gonçalo
Bianca	43	Branca	Ciências Sociais	20	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Simone	28	Branca	Ciências Sociais	6	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Patrícia	39	Branca	Ciências Sociais	5	Sociologia e Filosofia	Campos dos Goytacazes
Ana	46	Branca	Ciências Sociais	15	Sociologia e Filosofia	Niterói e Rio de Janeiro
Jéssica	26	Negra	Ciências Sociais	5	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Fernanda	35	Branca	Ciências Sociais	9	Sociologia	Campos dos Goytacazes
Natália	35	Branca	Ciências Sociais	8	Sociologia	Campos dos Goytacazes

**Fonte:** a autora, com base nos dados da pesquisa “Identidade Docente: emoções e atuação profissional”.

Todas as entrevistadas disseram que gostam de ser professoras de Sociologia e que se sentem bem no trabalho, apesar das dificuldades que experimentam. Em relação a como se tornaram professoras, quatro mencionaram a influência de terem crescido em famílias com muitos professores, enquanto duas disseram que optaram pela graduação em Ciências Sociais após terem desistido de outras formações, mais especificamente Direito e Artes. Explicando melhor sobre como se

sentem em relação à profissão, as entrevistadas destacaram que a trajetória compreende momentos muito variados, alternando vivências boas e ruins. Como pode ser observado nos trechos a seguir:

ser professor eu digo sempre que é uma montanha-russa, né? Porque a escola acaba absorvendo muita coisa. O impacto... Eu acho que todos os problemas da sociedade acabam refletindo na escola. E o professor hoje, na atualidade, a gente está muito sobrecarregado. A gente infelizmente tem

que dar aula em várias escolas para a gente ter um salário melhor. Eu acho que isso é um problema para a qualidade da educação porque se o professor tivesse um salário melhor, tivesse um plano de carreira melhor, onde ele pudesse se dedicar a uma única instituição, a qualidade seria melhor (Patrícia).

Eu acredito verdadeiramente no potencial da educação, me realizo como educadora. Eu costumo muito mais me definir como educadora do que como professora, acho que isso dá mais conta da minha relação com o magistério. [...] O que eu mais gosto é, sem sobra de dúvidas, é poder estar com os adolescentes e jovens, trocar com eles, ter a possibilidade de ensinar e aprender muitíssimo com eles também. [...] *[Passa a falar sobre o corpo docente da escola]* É uma relação prazerosa de troca, a gente trabalha pensando que projetos a gente pode construir coletivamente (Bianca).

Ao longo de suas falas, muitas vezes as entrevistadas mencionaram as emoções experimentadas ao longo da trajetória, e ao descreverem os múltiplos contextos de suas vidas profissionais, as professoras destacaram seus sentimentos em relação aos alunos, aos colegas de trabalho, ao governo, às secretarias de educação e quanto o enfrentamento diário das dificuldades financeiras e de infraestrutura escolar. No que diz respeito aos relacionamentos, especialmente com os alunos, todas relatam experimentar emoções antagônicas, como a alegria e a raiva, presentes nos momentos diários de interação. Entre as dez entrevistadas, sete destacaram os vínculos de amizade e de amor que constroem com os estudantes.

Eu tenho uma relação horizontal com meus alunos e eu tenho bastante liberdade em falar e eles me ouvirem e também de eles falarem e eu ouvir. Então eu me sinto bem livre, me sinto bem à vontade e me sinto bem feliz onde eu estou hoje (Tamires).

Em sociologia eu gosto muito de falar sobre sexualidade e gênero, né? E como eu falei são temas conflituosos, né? Então eu gosto de abrir os olhos e assim, fico muito triste quando eu vejo que no final do ano os alunos continuam com a mesma posição, não mudaram (Luzia).

Assim, eu falei da questão da relação do afeto, né? Quando você se permite, no magistério você recebe e oferta afeto. Isso é muito bom. Então quando você consegue usar o afeto a favor da ciência, a favor do ensino, você acaba criando laços com os estudantes e eles reconhecem em você alguém que podem contar (Ana).

É sempre muito acolhedor para mim em relação às estudantes, então eu me sinto sempre muito bem com elas, elas sempre interagem, temos boas trocas, às vezes até me dão lembrancinhas. [...] Eu tento sempre estabelecer amorosidade com os estudantes, é um dos pontos principais (Luana).

Para mim a educação e a docência vai além de conteúdo, eu acho que é afeto, eu acho que é amizade, eu acho que é amor. Eu levo muito a minha profissão docente como uma relação pedagógica de amor mesmo, de amizade pelos meus alunos (Simone).

Sentimentos como a raiva e o ódio aparecem nos relatos direcionados aos estudantes em alguns momentos específicos, como episódios de indisciplina intensa e de

violência entre os alunos. Entretanto, é em relação ao baixo reconhecimento financeiro da profissão e à precária estrutura das escolas que essas emoções são mencionadas mais frequentemente. Há também falas sobre o medo em relação a comportamentos violentos de alunos e a criminalidade presente na sociedade em geral. Duas professoras relataram uma sensação de insegurança nas escolas, devido à percepção de abandono da instituição por parte dos órgãos gestores e de segurança pública. Seguem trechos dessas falas:

na época em que eu trabalhei no município, faltava coisas muito básicas e isso me deixava muito, muito furiosa. Porque eu não estou falando de luxo, eu estou falando de uma merenda de qualidade, eu estou falando de uma vacina, eu estou falando de coisas muito básicas e isso me deixava extremamente aborrecida. E foi por isso que eu troquei de segmento (Tamires).

Se eu me tornei professora e eu gosto do que eu faço, eu tenho que fazer todo o possível para isso ser prazeroso para mim. Eu não sou perfeita mas eu também não quero que minha aula seja chata. Então é muito estressante, é um desafio muito grande. A gente encontra muitos problemas. Quantas vezes eu andei na escola meia hora procurando uma extensão para poder ligar um data-show. [...] Quantas vezes eu tive “n” problemas. Eu virei para a coordenadora e falei assim: “olha, eu vou comprar uma extensão, eu vou comprar um adaptador e vou botar no meu armário” porque aí eu sei que eu não vou atrasar a minha aula se eu quiser passar um filme para os meus alunos (Patrícia).

Esse medo que a gente tem de agressão, não só pelos próprios alunos mas do entorno. A gente assistiu nos últimos anos invasões dentro das salas de aula e a gente vive com esse medo de invasões, tiroteios, como aconteceu em algumas escolas do estado do Rio e Campos dos Goytacazes. E também a nossa perda de liberdade para trabalhar assuntos polêmicos, temáticas polêmicas, a ponto de ser a próxima a sair no jornal falando de determinado assunto (Jéssica).

No último trecho pode ser observada uma situação descrita por sete das professoras entrevistadas: o surgimento de conflitos entre elas e grupos conservadores dentro da escola. Em três dos relatos, são mencionadas as dificuldades de relacionamento com alunos que resistem a alguns dos conteúdos trabalhados na disciplina, constantemente acusando as professoras de um posicionamento político de esquerda. “Eles me chamam de comunista, de *petista*, mesmo eu dizendo que não sou” relatou Luzia.

Nas quatro outras falas sobre o tema, a dificuldade estaria no relacionamento com outros profissionais do corpo docente das escolas, que, de forma semelhante, questionariam o trabalho das professoras sob a alegação de que elas tentariam doutrinar os alunos a partir de suas posições políticas e ideológicas.

No (escola em que trabalha) eu já construí uma relação de amizade com algumas pessoas e que eu me sinto bem, mas a greve de 2016 fez surgir dentro da escola um grupo grande que a gente chama de resistência, né? [...] Então a gente se une, então tem essa troca. Mas ao mesmo tempo que tem

esse grupo que me orgulha muito, eu fico chocada, né, com o ambiente da sala dos professores. Tem dia que eu prefiro não entrar, não ficar na sala dos professores porque é um ambiente tóxico, né? Eu lembro, isso deve ter uns três ou quatro anos, que no dia, na semana que teria o dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, enquanto muitos professores estavam em fazer um trabalho para falar sobre esse tema, chegou um professor, né, horrroso, com uma camisa “consciência humana”, uma camisa uma coisa assim. E a gente sabe o que isso quer dizer, né? (Ana).

Então, principalmente no (escola em que trabalha) eu me sinto um pouco um peixe fora d’água. Eu sou a única professora de sociologia, tem um grupo de professores ali muito conservador. Eu já tive problemas ali com professores, um pessoal bem reacionário, meio escola sem partido. Eu já fui processada. Processos que moveram assim como danos morais, por conta de posicionamento meu em greve e postagens que eu fiz no *Facebook* que viraram processo. Não deram em nada, mas enfim, além de eu gastar dinheiro com advogado, me desgastou muito (Fernanda).

A partir dos trechos de entrevistas reproduzidos anteriormente, pode-se perceber que as professoras notam e destacam o grande envolvimento emocional que desenvolvem no desempenho das práticas de trabalho. O relacionamento com os alunos, com os colegas, o enfrentamento das condições de trabalho precárias e das múltiplas demandas pedagógicas são embudidos em vínculos e comportamentos emocionais, produzindo experiências de tristeza, felicidade, raiva, amizade, medo e amor.

É sabido que a emoção aparece em estudos das Ciências Sociais desde os autores clássicos, entretanto, manteve-se durante muito tempo atrelada a um caráter essencialmente individual e, portanto, preterido nas análises sociais (Rezende; Coelho, 2010). Somente com o surgimento da Antropologia interpretativa, na década de 1970, o caráter cultural e social das emoções passou a ser enfatizado em larga escala. Tendo destacado a variação de significados entre as diferentes culturas, essa perspectiva interpretativa contradiz a ideia de uma universalidade das emoções. “A visão de que as emoções são fenômenos universalmente compartilhados, posto que fruto de uma unidade biológica e psicológica do ser humano, é problematizada pelas ciências sociais” (Rezende; Coelho, 2010, p. 33).

Fazendo uma análise dos estudos já realizados sobre as emoções humanas, Lila Abu-Lughod e Catherine Lutz (1990) defendem que a emoção não é apenas expressa pelo discurso, mas construída e reconstruída a cada prática que a representa. Por este motivo, mesmo que possam apresentar caráter físico, as emoções não são entendidas como algo interno a ser externalizado, mas como linguagens que falam da sociedade onde são produzidas e experimentadas. Assim, por serem culturalmente construídas, determinadas emoções apresentam-se como pertinentes a determinados contextos, ou até como obrigatórias de serem vivenciadas em algumas situações ou momentos (Mauss, 1980).

É dessa maneira que as professoras parecem compreender o envolvimento emocional em sua profissão, já que mais do que fenômenos recorrentes, os vínculos se tornam recomendados e necessários para a efetivação da prática pedagógica. Funcionam também, quando positivos e benignos, como uma rede de suporte e ânimo em um contexto permeado por conflitos e dificuldades. Como pode ser observado na seguinte fala:

então, eu acho que ser professora é ser mediadora na construção do conhecimento dessa pessoa. A gente acaba traduzindo essa linguagem da academia para que eles possam compreender. [...] Só que de modo geral, ser professor não é só isso. Tem hora que a gente é amiga, tem hora que a gente tem aquela função de talvez mãe, né, um pouco mais durona, de transmitir regras, regras básicas mesmo. Do cuidado com a sala, do cuidado com o ambiente público, do cuidado com eles mesmos, dos seus próprios autocuidados. Tem hora que a gente se torna avó quando o aluno ou a aluna se torna pai ou mãe e você fica sabendo. Na falta de um atendimento psicológico, a gente acaba fazendo a escuta e às vezes a escuta de assuntos terríveis, de abusos físicos, sexuais, psicológicos e a gente fica nessa mediação de tentar solucionar aquele problema naquele momento e de tentar buscar meios para a solução posterior (Jéssica).

A necessidade de um envolvimento emocional com os alunos para a realização de um trabalho pedagógico foi apontada por Rodrigo Rosistolato (2011), ao observar um programa de formação de professores no tema da

educação sexual dos jovens. Segundo o autor, nesse programa eram desenvolvidas atividades e dinâmicas com o objetivo de sensibilizar os profissionais para que estivessem atentos aos discursos e às práticas emocionais necessárias à orientação dos estudantes. Ele diz que:

a teoria nativa é orientada pela crítica à escola moderna, organizada pela racionalidade cartesiana. Os professores entendem que esse modelo educacional criou uma escola fria e insensível aos problemas emocionais dos estudantes. Por isso, propõem que, nas aulas de orientação sexual, o debate racional e impessoal sobre a sexualidade na adolescência seja mediado por uma discussão afetiva, emocionada e personalizada, desenvolvida por intermédio de técnicas de sensibilização. Em seu entender, somente com a mistura dessas duas ordens de sentido aparentemente contraditórias conseguirão promover as mudanças de comportamento prescritas pelos projetos de orientação sexual (Rosistolato, 2011, p. 201).

Dessa forma, não apenas o relacionamento pessoal e emocional desenvolvido no cotidiano com os alunos e colegas, mas as práticas afetivas momentâneas como palavras de aceitação, gestos e atitudes de carinho, seriam fundamentais para o efetivo alcance dos alunos. E, apenas com esse alcance, obtendo a atenção e abertura dos estudantes, o cumprimento dos objetivos educacionais seria possível.

Assim, a prática pedagógica seria composta, em sua própria essência, por essa “mistura” apontada por Rosistolato (2011) entre as ordens racional e emocional. Na

verdade, o próprio antagonismo entre os comportamentos considerados racionais e emocionais pode ser questionado. Michelle Rosaldo (1984) critica a oposição existente nas sociedades ocidentais entre as concepções de pensamento e sentimento. Ela afirma que

[...] assim, para mim, o ponto crucial - e muito mais profundo do que inicialmente parece - é o reconhecimento do fato de que o sentimento é sempre formado através do pensamento e que o pensamento é carregado de significado emocional. [...] As emoções são os pensamentos de alguma forma “sentidos” em rubores, pulsões, “movimentos” de nossas vidas, mentes, corações, estômagos, pele. Eles são pensamentos incorporados, pensamentos escoados com a apreensão de que “eu estou envolvido” (Rosaldo, 1984, p. 143).

Dessa forma, os processos de pensamento e emocionais não só não seriam opostos, como não poderiam ser isolados um do outro. Pois, “se as emoções são desde sempre regradas, a ideia de uma pulsão que existe à parte de um controle exercido pela razão deixa de fazer sentido nessa perspectiva” (Rezende; Coelho, 2010, p. 32). O fato de a racionalidade e a emoção coexistirem na prática de trabalho não seria, assim, uma exclusividade do magistério, visto que sua dissociação não seria possível. A especificidade parece estar na grande aceitação dessa coexistência, visto que a presença explícita das emoções não é bem-vista no exercício de outras profissões. O trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas em minha pesquisa, evidencia como o

envolvimento emocional é enaltecido no trabalho docente:

eu tenho vários momentos da minha história docente de alunos que chegam para mim e agradecem pela aula, choram, dependendo da temática que eu trato. Tem aluno que se emociona em aula minha. Tem aluno que chega para mim e conta uma situação específica. Tem aluno que me envolve tanto na vida dele para ajudar em uma coisa que assim, aquilo ali tudo faz diferença. E a sociologia acaba sendo isso, esse envolvimento todo (Simone).

O relato acima faz referência a uma hipótese apresentada anteriormente neste trabalho: a de que a Sociologia é compreendida como uma disciplina que proporciona um grande envolvimento emocional dos professores com seus alunos. No que diz respeito aos objetivos da sua prática docente, cinco entrevistadas afirmam que dar aula de Sociologia é contribuir para a formação de valores e de comportamentos associados à tolerância, à solidariedade e à compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão.

Segundo algumas delas, o trabalho consistiria em mais do que ensinar os conteúdos estabelecidos no currículo escolar da disciplina; seria necessário corrigir diretamente as atitudes consideradas preconceituosas ou injustas, de forma a garantir (ou tentar) que os alunos evoluam no perfil desejado. Outras entrevistadas entendem que os próprios conteúdos e temas abordados no currículo e com a ajuda dos materiais didáticos proporcionariam,

de forma mais gradual e autônoma, a desconstrução e a transformação dos comportamentos e das percepções dos alunos. Dessa forma, pode-se observar uma imprecisão entre as professoras sobre aquilo que consideram as práticas e os objetivos da Sociologia no ensino médio, sendo essa imprecisão perceptível em suas falas sobre o trabalho.

De todo modo, é evidente nas entrevistas a expectativa de produzir nos alunos, a partir das aulas da disciplina, comportamentos específicos, ratificando o entendimento de que a presença da Sociologia na educação básica está associada à formação moral e ética dos jovens. Os trechos de entrevistas a seguir exemplificam esse entendimento:

acho que uma das coisas que eu mais gosto na sociologia, e de ser professora de sociologia, é poder falar de tudo. Eu posso falar de agrotóxicos dos alimentos, eu posso falar de “*The Midnight Gospel*” falando de problemas emocionais e mentais, eu posso falar de Simpsons, pensando as eleições. Eu posso falar de absolutamente tudo. Eu posso trabalhar com tudo. [...] Eu gosto quando os alunos embarcam nos meus trabalhos e a gente consegue fazer coisas muito interessantes como buscar soluções para problemas cotidianos como “como é que a gente solucionaria a homofobia”, a gente já fez um trabalho sobre isso (Jéssica).

O que eu mais gosto de ser professora é isso, de eu ser útil na vida dessas pessoas. [...] E de perceber a evolução deles. Porque geralmente eu pego eles no primeiro ano, né? E aí eu fico com eles no primeiro, no segundo e até o

terceiro ano. O cara no primeiro ano é um. O cara no terceiro ano é outro. Então assim, eu perceber essa evolução deles, pessoas que se desconstruíram, que eram muito preconceituosas no primeiro ano e no terceiro se desconstruíram, começaram a perceber as coisas de outra forma. [...] Enfim, que começou a entender a sociologia (Simone).

Você tem que estar socializando o indivíduo o tempo inteiro. Ali, né? O comportamento dele. O tempo todo você tem que falar para ele as regras, “olha você tem que você está na sala de aula”, “você quer conversar vai lá para fora, aqui você está atrapalhando (Patrícia).

Sabemos que os professores de Sociologia não são os únicos a perceber e a defender o caráter moralizador de sua prática profissional. A intenção de desenvolver conhecimentos e comportamentos específicos nas crianças e nos jovens faz parte da própria razão de ser da escola, instituição criada justamente para moldar os indivíduos nas normas e valores sociais (Durkheim, 2008). O que alguns autores, como Antunes e Oliveira (2017), Oliveira (2013) e Silva (2009) têm demonstrado, entretanto, é que com a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio, boa parte da tarefa educacional associada diretamente à transmissão de princípios e valores recaiu sobre a disciplina.

A atribuição dessa tarefa à Sociologia e, conseqüentemente, ao seu currículo, material didático e, principalmente, seus professores, é ratificada pelas entrevistadas, que se

percebem como responsáveis pela sensibilização e formatação moral dos alunos. Esse senso de responsabilidade gera nos professores de Sociologia uma constante preocupação sobre a eficácia de sua prática, não apenas no que se refere ao aprendizado dos alunos das teorias sociológicas e seus conceitos, mas também dos padrões de convivência e atuação social.

A análise das entrevistas revela que as professoras procuram exemplificar, mediante próprias atitudes e comportamentos, os valores que desejam incentivar nos alunos, o que gera uma vigilância constante de suas próprias atitudes, discursos e emoções. Como pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas:

como eu falei antes, ser professor é muito mais que transmitir a matéria. Na verdade você transmite o seu modo de vida, você transmite a sua filosofia de vida, o que você faz no mundo, né? [...] Ser professor é transmitir tudo o que você é, né? Na verdade é você ensinar ao aluno não a matéria em si, mas ensinar a viver, né? E em sociologia, é ensinar a ser cidadão né? Como é a cidadania no Brasil, como ela deve ser vivida, né? Os direitos, abrir os olhos para os preconceitos (Luzia).

A afirmação da entrevistada de que “ser professor é transmitir tudo o que você é” reforça o grande envolvimento pessoal na prática profissional, indicado anteriormente. Esse contexto de intensos investimentos emocionais e morais é composto, segundo os relatos, também por constantes frustrações e dificuldades frente ao baixo retorno financeiro, às precárias condições de trabalho e ao tempo

escasso para se dedicar a outras atividades profissionais e mesmo à vida pessoal. Esse é o cenário apontado pelas professoras como causa para muitos episódios de estresse e desgaste, que todas afirmaram já terem experimentado, e que levaria alguns professores a uma sensação de esgotamento mental e emocional, muitas vezes abandonando a profissão e/ou desenvolvendo transtornos e doenças mentais.

A entrevistada Patrícia falou sobre o estresse acumulado ao longo dos anos de profissão, e afirmou: “eu vejo nos meus colegas... Eles falam assim: ah, você entrou agora, você ainda está com gás, com o tempo você vai perdendo esse gás porque é como se você estivesse dando murro em ponta de faca”. Entre as professoras, duas que estão entre as com maior tempo de profissão, Luzia e Ana, disseram que estão passando por períodos de desânimo e desesperança em relação ao trabalho. A primeira, faz referência ao desinteresse dos alunos pelas aulas e pela escola em geral, o que acarretaria baixos resultados educacionais, frustrando os professores que se empenham na profissão. Já a segunda, atribui seu esgotamento ao reduzido ganho financeiro proporcionado pela docência, que faz com que, mesmo após muitos anos de trabalho, ela não tenha alcançado uma situação econômica confortável. Ela diz que:

eu já fui mais empolgada, deslumbrada. Depois que eu me reconheci como professora eu passei

por um tempo muito animada, muito feliz, assim, querendo correr muito atrás. Mas eu cansei de correr atrás. O magistério é uma cachaça, é muito bom, você tem um reconhecimento por parte dos estudantes. É uma carreira que, se você se permite, tem muito afeto envolvido. Você fornece e recebe muito afeto. Mas afeto não paga conta, né? (Ana)

### 3. Considerações finais

Como demonstrado, a construção da docência como profissão no Brasil esteve inicialmente associada a noções de prestígio social e honra, sendo comparada a um sacerdócio naquilo em que exigia entrega e “vocação” (Ferreira, 2002). Com a progressiva entrada das mulheres na profissão, o processo chamado de “feminilização do magistério” promoveu, ao longo do século XX, a identificação da docência com características consideradas femininas: a afetividade, a docilidade e o cuidado, por exemplo, também fortalecendo o controle e a exigência sobre o comportamento moral dos professores (Louro, 1997). Por sua vez, a precarização do trabalho docente, a baixa remuneração e a deterioração das condições de trabalho, assim como as consequentes mobilizações e pleitos pela garantia de direitos e reconhecimento financeiro, transformou a percepção social sobre os docentes nas últimas décadas, sem enfraquecer as expectativas de que esses profissionais desempenhem seu trabalho de forma afetiva e moralmente comprometida (Ceia, 2002).

Em acordo com os autores mencionados no início deste trabalho (Antunes; Oliveira, 2017; Oliveira, 2013; Silva, 2009), a análise das entrevistas realizadas pela pesquisa “Identidade docente: emoções e atuação profissional” indicou que as professoras associam a presença da Sociologia na educação básica ao desenvolvimento de comportamentos morais e éticos nos alunos. A responsabilidade pelo ensino de tais comportamentos é absorvida pelas docentes que endossam a necessidade de estabelecer relacionamentos pessoais e vínculos emocionais para alcançar esses objetivos, ratificando a percepção de que a afetividade é parte fundamental do trabalho pedagógico. As professoras de Sociologia demonstram uma busca intensa pela formação de relações de afeto, amizade e amor com os alunos, acreditando que somente através desses vínculos seria possível promover a desconstrução das atitudes e percepções consideradas preconceituosas e intolerantes.

Esse intenso envolvimento emocional, associado às dificuldades encontradas em relação à estrutura da escola e ao baixo reconhecimento profissional, causam nos professores, especialmente com o acúmulo dos anos de trabalho, sensações de estresse e até um esgotamento emocional e mental, configurando a crise de identidade docente a que alguns autores (Brzezinski, 2002; Ceia, 2002; Lelis, 2008) se referem. Esse estágio de estresse elevado e crise em relação à profissão contribui, em alguns casos, para o desenvolvimento de

síndromes como o *burnout* e outros transtornos psicológicos.

Ao mesmo tempo, todas as professoras entrevistadas disseram gostar da profissão e atribuem ao vínculo com os estudantes e alguns colegas de trabalho emoções como o amor, a amizade e a felicidade, que operam como suporte e

as fortalecem no enfrentamento às dificuldades que se apresentam em suas trajetórias profissionais. Destacam, também, a importância do ensino de Sociologia na educação básica, exemplificando com experiências pessoais os processos de formação crítica e cidadã dos estudantes com os quais trabalham.

## Referências:

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017.

BISPO, Raphael. Você sente o quê? Reflexões metodológicas em Antropologia das Emoções a partir de sensibilidades diante do horror. **[Syn]thesis**, v. 14, n. 3, p. 99-115, 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 141-158.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CEIA, Carlos. A Identidade do Professor na Perspectiva Social. In: **IIª Jornadas de Educação: da escola que temos à escola que queremos**. Centro de Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2002. Disponível em: [http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade\\_prof.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade_prof.pdf). Acesso em: 06 set. 2023.

CLARK, Candace. **Misery and Company: sympathy in everyday life**. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERENHOF, Isaac Aisenberg; FERENHOF, Ester Aisenberg. Sobre a Síndrome de Burnout em Profesores. **Revista Científica Avaliação e Mudanças**, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

•pós

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. **O bom professor: do comportamento exigido**. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 23 maio 2022.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia**. Anais do VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, 2008. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54-66.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila. **Language and the politics of emotion**. Studies in Emotion and Social Interaction. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. **The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it**. São Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. *In*: FIGUEIRA, Sérvulo (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 56-63.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum: Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2010.

ROSALDO, Michelle. Toward an Anthropology of Self and Feeling. *In*: SEWEDER, R. LEVINE (org.). **Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 137-157.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Aprendendo “no emocional”: uma teoria nativa sobre a relação dos adolescentes com a sexualidade. *In*: COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia (org.). **Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 197-215.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SILVA, Ileizi. **O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio**. II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

YUNG, Tauvana da Silva; CASTRO, Bruno Moreira Borges de; CAMPOS, Vinícius Corbucci. Reflexões sobre a representação social da Sociologia a partir da visão dos estudantes do ensino médio do DF. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia; FRAGA, Alexandre (org.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 136-145.

## Os livros didáticos como objeto da Sociologia: definição e utilização no contexto do ensino das Ciências Sociais

*The Textbooks as an object of Sociology: definition and use in the context of teaching Social Sciences.*

*Los libros de texto como objeto de la Sociología: definición y uso en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

Ana Martina Baron Engeroff<sup>1</sup>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3957-0428>

### Resumo

Este artigo trata dos livros didáticos de Sociologia, que os compreende como objetos fundamentais para a história e para a trajetória deste campo do conhecimento, bem como para a disciplina escolar de Sociologia. A partir da caracterização do que se trata este rico e complexo objeto, e de como ele se articula com a Sociologia em específico, visa-se contribuir com os estudos no subcampo do ensino de Sociologia, promovendo o aprofundamento das reflexões teóricas, metodológicas e das práticas do ensino. Assim, trata-se da definição do objeto e da articulação dos livros didáticos com a história da Sociologia escolar, reconhecendo aquele como um capital cultural específico, na expressão de Pierre Bourdieu.

**Palavras-chave:** livro didático, ensino de Sociologia, história da disciplina.

### Abstract

This article deals with Sociology textbooks, understanding them as fundamental objects for the history and trajectory of this field of knowledge, as well as for the school subject of Sociology. By characterizing what this rich and complex object is about, as well as how it is articulated with Sociology in particular, the aim is to contribute to studies in the subfield of sociology teaching, as well as to promote the deepening of theoretical, methodological reflections and sociology teaching practices. Thus, it deals with the definition of the object and the articulation of textbooks with the history of school sociology, recognizing that as a specific cultural capital, in the expression of Pierre Bourdieu.

**Keywords:** textbook, sociology teaching, history of the discipline.

### Resumen

Este artículo trata de los libros de texto de Sociología, entendiéndolos como objetos fundamentales para la historia y trayectoria de este campo del saber, así como para la asignatura escolar de Sociología. Al caracterizar de qué se trata este rico y complejo objeto, así como cómo se articula con la Sociología en particular, se pretende contribuir a los estudios en el subcampo de la enseñanza de la sociología, así como promover la profundización de reflexiones teóricas, metodológicas y prácticas. Así, se ocupa de la definición del objeto y la articulación de los libros de texto con la historia de la sociología

---

<sup>1</sup> Doutora e mestra pelo PPGSP/UFSC e licenciada em Ciências Sociais (UFSC). Professora de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), dedica-se ao estudo do ensino de Ciências Sociais, com foco nos livros didáticos. Membro da Abecs e do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina. **E-mail:** [anamaron@hotmail.com](mailto:anamaron@hotmail.com)

escolar, reconociéndola como un capital cultural específico, en la expresión de Pierre Bourdieu.

**Palabras clave:** libro de texto, enseñanza de la sociología, historia de la disciplina.

## 1. Introdução

Este artigo trata dos livros didáticos de Sociologia, compreendendo-os como objetos fundamentais para a história e trajetória do campo do conhecimento, bem como para a disciplina escolar de Sociologia, também tomada como um espaço relativamente autônomo. A partir da caracterização do que se trata este rico e complexo objeto, também de como ele se articula com a Sociologia em específico, visa-se contribuir com os estudos no subcampo do ensino de Sociologia (Ferreira; Oliveira, 2015; Bordart, 2019), bem como promover o aprofundamento das reflexões teóricas, metodológicas e das práticas do ensino de Sociologia.

Vejamos que os livros didáticos, de forma mais ampla, raramente foram objetos prestigiados nos diversos campos sociais (acadêmicos, editoriais, intelectual, político, econômico etc), embora produzidos junto dos livros tradicionais e comendo interesses editoriais, de governo, de ensino, de intelectuais. Por vezes, tratado como menor (Batista, 2002), o livro didático está presente no cotidiano das pessoas e das instituições

escolares, na história das disciplinas, na produção de bens (simbólicos ou materiais, segundo Bourdieu, 2015a), na elaboração das pesquisas acadêmicas.

Em crescente, a constituição das redes em torno dos livros didáticos, de maneira transnacional, como demonstra Choppin (2020), favoreceu também a tecedura de pesquisas envolvendo os livros didáticos de Sociologia, uma vez que trouxe visibilidade ao objeto tão controverso e pouco legitimado. Paradoxalmente, o livro didático de Sociologia está presente no contexto educacional brasileiro antes de oficializar-se como disciplina escolar em âmbito nacional ou em sua autonomização no ensino superior, sendo produzido e utilizado ao longo do século XX e XXI, ao mesmo tempo em que as pesquisas acadêmicas em torno deste objeto só foram melhor delineadas recentemente<sup>2</sup>. Mesmo no contexto mais atual de profundas modificações do currículo do Ensino Médio, os livros didáticos não desapareceram, ganhando outras formas e proposições<sup>3</sup>.

É considerável que a natureza dos livros didáticos auxilia para que sejam

<sup>2</sup> Tomando-se como referência a introdução de manuais de Sociologia estrangeiros e as produções antes das reformas escolares dos anos de 1920, havendo obras didáticas de Sociologia em 1916, por exemplo, como resultado de experiências pontuais do ensino de Sociologia no Brasil, como indicam Bodart e Marchiori (2021).

<sup>3</sup> Embora não se possa ignorar o campo de forças sobre o uso ou não dos livros didáticos impressos, como o caso do estado de São Paulo, que recentemente anunciou o fim da utilização dos livros nesses moldes. No entanto, isso não quer significar o fim do livro didático, mas, sua reformulação, como em outros momentos históricos, conforme já apontavam Chartier (1998).

tomados como objeto de interesse por diversos espaços (escolar, educacional, político, econômico, acadêmico etc) e isso também reflete no tipo de produção científica que dispersa sobre este tipo de obra. No caso brasileiro, soma-se que as pesquisas sobre os livros didáticos parecem ser impactadas pelo desafio de tornar legítimos, na ótica da hierarquia social dos objetos (Bourdieu, 2015a), objetos próximos à área da educação e do ensino, uma vez que estas áreas não são prestigiadas em termos de capital científico.

Quando se trata do ensino de Sociologia, a própria trajetória da disciplina no ensino secundário, marcada por idas e vindas dos currículos obrigatórios e vinculada no mais das vezes à formação profissional ou para ingresso no ensino superior, conformou as pesquisas aos departamentos vinculados às disciplinas ligadas à formação de professores/licenciatura, como observa Handfas (2017). Assim, muitas das produções envolvendo estes materiais ficaram restritas ao campo da Educação, em detrimento do espaço das Ciências Sociais, dificultando o seu mapeamento e apreensão das características e sentidos para a área.

Malgrado esses embates, a conformação paulatina de um espaço social próprio do ensino de Ciências Sociais/Sociologia aproximou pesquisadores que transitam

em torno dos espaços da Educação, das Ciências Sociais e do ensino como prática, ampliando as investigações na temática, como atestam os diversos levantamentos de estado da arte. Mesmo assim, destaca-se o impacto na recepção da temática dos livros didáticos para o subcampo, vez que estas obras foram incluídas nas políticas públicas em virtude da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em todo o Ensino Médio<sup>4</sup>, a partir de 2008, e passaram a ser vistos como objetos com potencial de oferecer novas leituras sobre o ensino da Sociologia.

Assim sendo, compreendendo este amplo contexto de, (1) recepção do livro didático como um objeto de pesquisa profícuo e fundamental para os conhecimentos escolares e (2), na sua relação *sui generis* com o ensino de Sociologia, que este artigo se desenvolve em duas partes. A primeira será dedicada ao livro didático e a discussão sobre a sua definição, utilizando a revisão bibliográfica, notadamente do campo da Educação e da História, que se dedicaram a refletir acerca dos seus melhores contornos. A segunda parte, com base na literatura do subcampo do ensino de Sociologia, enfoca a relação entre livro didático e a disciplina de Sociologia em sua trajetória. Como já informado, articula-se aqui especialmente os conceitos de Bourdieu, no que

---

<sup>4</sup> Obrigatoriedade conferida pela Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008). O Ensino Médio possui em média três anos de duração e corresponde à última etapa na Educação Básica brasileira, estando atualmente regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformando a antiga proposta curricular e tendo como consequência, entre outras, a desobrigação do oferecimento da Sociologia durante toda essa etapa.

se refere à composição de um campo do conhecimento, bem como do livro como um capital cultural (Bourdieu, 2015b).

## 2. Um problema de definição

Tratar de livros didáticos implica em definir o que se compreende por eles, a fim de delimitar o objeto. Ainda que haja uma definição prévia geral (como dizer que é todo o tipo de impresso utilizado no contexto escolar), qualquer definição passa pelo reconhecimento que este objeto está imbricado em intencionalidades, modos de produção, circulação e apropriação historicamente situados, revelando sentidos próprios e diferenciando-se de outros tipos de obras. Além disso, para definir qual tipo de escrito se conforma como um “livro didático”, deve-se atentar para os marcadores metodológicos, implicando nas formas de abordagem e de reconhecimento de uma rede de investigações em torno dos livros didáticos que assim o designarão.

Nesse sentido,

é preciso sublinhar de imediato que o *conceito* de livro escolar é historicamente recente. As obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebido pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente. Assim, a língua francesa não conhece, antes da Revolução, o termo genérico que designa essa categoria de obras. A situação é comparável em outros países ocidentais: os livros escolares são há muito tempo apresentados aos seus contemporâneos

sob uma multiplicidade de denominações (Choppin, 2009, p. 15).

Reconhece-se, portanto, que há diversas definições sobre os livros escolares. Alaíde Oliveira (1986), uma das pioneiras ao publicar sobre os livros didáticos no Brasil, compreende “livro didático” em seu léxico mais imediato, tomando-o como livros destinados ao ensino, vinculando-se aos programas de ensino. Além disso, “compêndios” (como noções essenciais, seleção de tópicos, resumo das disciplinas), “manual” (livro do aluno ou do professor, associado a algo que caiba nas mãos), “livro-texto” (excetos do próprio autor ou de autores escolhidos num encadernamento), enfim, todas estas definições completam, para a autora, o sentido de “livro didático”, propondo-se uma ideia mais ampla deste tipo de objeto.

Oliveira, Guimarães, Bomeny (1984), por sua vez, o definem como todo o material impresso que foi estruturado, destinado ou adaptado para ser utilizado na relação de aprendizagem ou formação. Por sua vez, Lajolo (1996) entende “didático” todo o livro utilizado em aulas e cursos e que provavelmente foram escritos, editados, vendidos e comprados, tendo em vista estas utilizações. Já Munakata (2014) aproxima-se do entendimento de livro didático colocado no projeto “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, coordenado por Circe Bittencourt (1945-), em que são todas as obras que intencionalmente e explicitamente são

voltadas para o uso pedagógico, intenção manifestada pelo autor ou editor, inserindo-se os livros mais comuns, compêndios, manuais escolares, obras paradidáticas, dicionários, atlas, editados para uso pedagógico.

Percebe-se nestas concepções que, para considerar-se um livro didático, há uma vinculação obrigatória à intencionalidade pedagógica e seus usos no contexto escolar, porém, ao mesmo tempo, sabe-se que estas características nem sempre se mostram presentes ou são facilmente verificáveis, especialmente em escritos menos atuais. Ademais, não se pode perder de vista que os livros didáticos passaram a ser produzidos por meio do controle do Estado, com legislações cada vez mais específicas, inclusive definindo o que consideram ou não livros didáticos, em cada momento e espaço social, de modo que editaram legislações sobre este tipo de obra. Desta forma, há que se atentar, como coloca Choppin (2009), que restringir a ideia de livros escolares às obras com intencionalidade pedagógica só tem sentido para os períodos mais recentes, porque depende da institucionalização do ensino, debate que se encontra marcado nas investigações sobre livros didáticos.

Todas estas definições são, em suma, provisórias e se encerram no contexto e temporalidade do próprio objeto. Há vários momentos ao longo da história que demonstram a flexibilidade da nomenclatura, que nem sempre corresponde a um exemplar “livro”,

como pondera Batista (2002, p. 534), tais quais materiais didáticos em forma de folhetos, apostilas, manuscritos, cartazes, cadernos de exercícios, materiais em mídia. Também, por isso, tampouco há se restringir o livro didático ao formato impresso ou em um formato específico, porque seus formatos são marcados pelo seu tempo – seja na produção, seja na utilização, seja porque os livros dito escolares existem muito antes da criação de uma imprensa especializada e materializando-se em diversos formatos, ou mesmo porque há vários textos utilizados pela escola sem que tenham sido editados exclusivamente para este fim, como é o caso de dicionários, gramáticas, códigos, literaturas, a Bíblia.

Os livros escolares possuem diferentes sentidos ao longo do tempo e, mais modernamente, são tomados como obras sistêmicas, sequenciais, de produção serial e de massa. Estas obras constituem-se, como colocam Ossembach e Somoza (2001, p. 15), em objeto de numerosos interesses, intenções, intervenções e regulações, por serem resultado do trabalho e da participação de diversos agentes e constituem fenômeno pedagógico, cultural, político, administrativo, técnico e econômico. Sendo assim, sua terminologia é sempre provisória e envolta nos contextos sócio-políticos e do desenvolvimento dos modelos educativos.

Por isso, Ossembach e Somoza (2001) atentam para a pluralidade de terminologias. No contexto ibero-americano, apontam os

autores, o idioma espanhol tendeu a usar como substantivo mais geral de livro, textos e manuais, seguido do adjetivo “escolar”, sem objetar tipos mais específicos de obras, como abecedários, tratados etc. Nos contextos de língua portuguesa, livros didáticos, textos didáticos e manuais escolares foram utilizados de modo mais amplo, e, para tipos mais específicos de livros, seguiam os catecismos, manuais, livros de leitura, compêndios, demonstrando as variações segundo países, regiões, épocas. Em língua inglesa, os livros de texto (*textbooks*) representam os livros pensados desde a origem para o uso específico de ensino, enquanto os livros escolares (*schoolbooks*) são aqueles que foram empregados no ensino, mas menos ligados às sequências pedagógicas (Ossembach; Somoza, 2001, p. 17).

Há, segundo os mesmos autores, franca utilização por pesquisadores do termo “manuais escolares”, para compreender os livros de fácil manuseio e que se destinam ao ensino, sem objetar de outras expressões, como “livros didáticos”, “textos didáticos”, “manuais de ensino” etc. A expressão “livro de texto”, por sua vez, pode ser entendida como aqueles produzidos aos propósitos educativos ou qualquer livro assim utilizado na prática. Portanto, não há uma única terminologia utilizada, seja nas práticas escolares ou mesmo no uso acadêmico, decorrendo muito mais dos debates tramados, no reconhecimento de um livro escolar, bem como da formulação das políticas em torno destes materiais.

Neste sentido, Escolano (2001) contextualiza os manuais escolares como uma construção cultural e pedagógica que estão codificadas conforme determinadas regras textuais e didáticas associadas às práticas educativas. Ao estudar os livros escolares produzidos no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, Escolano (2001) identificou uma série de gêneros textuais para designar os manuais escolares, classificando-os em:

- (a) livros de iniciação, destinados a ensinar as técnicas elementares de leitura e escrita;
- (b) séries cíclicas, com textos que expõem diferentes níveis de complexidade e de forma gradativa;
- (c) enciclopédicos, que reúnem em um só volume toda a cultura escolar;
- (d) livros-guia, todos os que se anunciam como manual, curso, programa, método;
- (e) livro de consulta, livros auxiliares dos textos básicos;
- (f) livro ativo, como cadernos de exercício, em que o aluno intervém diretamente.

Estes modelos analíticos possibilitam identificar a pluralidade de livros produzidos e utilizados nas relações de ensino, sejam elas para a escola ou para as universidades, mas que também foram tomando outras formas a partir do desenvolvimento do mercado editorial e das transformações em torno do ensino.

Nas últimas décadas do século XX, o livro didático alcançou outro *status*, passando a se constituir como um objeto de pesquisa, cujo campo de produção intelectual Escolano (2001; 2012) cunhou de “manualística”, que

podem dar conta de uma análise especializada acerca dos manuais escolares, bem como dar origem a um campo intelectual e uma prática que abarquem à dimensão investigativa e de formação de professores, reverberando nas formas de conceber o manual escolar como objeto de pesquisa.

À vista disso, Choppin (2020) argumenta que definir o livro didático – objeto aparentemente banal – é parte importante da construção do objeto de pesquisa, cuja delimitação é alvo de intenso debate, especialmente porque há pluralidade de funções dos manuais e pouca homogeneidade. Assim, Choppin (2020) identificou dezenas de designações para livros didáticos, em diferentes línguas, nas quais os livros didáticos possuem também significações variadas: podem se remeter ao contexto institucional em que a obra é utilizada ou destinada; obra que serve para ensinar ou um livro para aprender; une na nomenclatura os livros que apresentam os conteúdos de ensino ou os conhecimentos enciclopédicos; faz referência à uma matéria ou aos métodos de ensino; levam em consideração o tamanho do livro; outras se referem em título à importância do texto.

Ainda que o conceito de “livro didático” seja estritamente ligado ao desenvolvimento do mercado institucional e à organização dos sistemas educativos nacional, não se perdeu os muitos modos de se referir a eles, constatando-se que os vocábulos relativos aos livros escolares são reflexo das

influências e trocas culturais de cada espaço (Choppin, 2020). A par disso, Choppin, 2020; Ossembach; Somoza, 2001; Batista, 2002 também compôs, em suas investigações, uma classificação dos livros escolares, ligados à intencionalidade do uso escolar, ou seja, às funções que os livros exercem nos contextos escolares, sendo:

- (g) manuais, concebidos para ser suporte escrito ao ensino de uma disciplina em uma instituição escolar;
- (h) as edições clássicas, com obras da literatura e cultura com comentários para o uso escolar;
- (i) obras de referência, como dicionários e atlas;
- (j) paraescolares, que se destinam a resumir, reforçar e exercitar os conteúdos educativos.

Todavia, Ossembach e Somoza (2001) argumentam que estas definições, embora resumam características comuns sobre os manuais escolares (intencionalidade, sistematização, adequação ao trabalho pedagógico em seus diferentes níveis, regulamentações dos conteúdos, intervenções estatais de regulamentação), são sobretudo descritivas. Em suma, livros escolares são aquelas obras usadas na escola, mas cujas motivações e fins transcendem a instituição escolar, interessando à diversas áreas do conhecimento que se integram nos estudos para além da escola e sua prática.

Enfim, oportuno a reflexão de Batista (2002), argumentando que a diversidade de características dos livros didáticos decorrem

dos fatores econômicos, tecnológicos, das questões educacionais e da ordem social e política, os quais andam juntos na definição deste tipo de obra. O livro didático é resultado das relações de luta, disputando o currículo, no campo de poder, no campo econômico e no campo educacional, que também refletem as configurações das diferentes etapas de ensino em que foram pensados e destinados. Assim, Batista (2002) define livro didático em suas formas de controle curricular e relações complexas de poder, estando em jogo nos livros didáticos “formas legítimas de produzir, comercializar e utilizar o manual escolar”. Estas múltiplas definições revelam a complexidade dos livros escolares, sem ignorar que suas formas assumem diferentes propostas nas relações de poder que se engendram. É dizer

que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, se utiliza e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construir definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos (Batista, 2002, p. 570).

Ao fim e ao cabo, livros escolares são um gênero textual específico, assim reconhecidos pelos sujeitos que os utilizam e pela sociedade em que circulam (Escolano, 2012). Suas características não são perenes,

modificam-se por diferentes razões e são permeadas por relações de poder, resultando no entendimento comum de que aquele objeto se diferencia de qualquer outro tipo de texto – o que também implica em admitir que sujeitos e instituições estabelecem critérios diferenciados e hierarquizados nos processos de classificação.

Por esse ângulo, permite-se compreender em livros escolares em suas tantas variações terminológicas (livros didáticos, manuais, compêndios, programas etc) engendrando-o nas múltiplas funções que exercem e nas relações de poder nas quais se produzem e se utilizam livros escolares, nos diferentes tempos e espaços. Por isso, este movimento permite recompor os livros escolares como um objeto do conhecimento, situando-o como fonte de saberes escolares, de consagração de sujeitos e conhecimentos disciplinares, no caso, os conhecimentos disciplinares de Sociologia.

### 3. Os livros didáticos de Sociologia

Considerando as diversas acepções para os livros didáticos e da necessidade de entendê-las a partir dos diversos contextos em que são utilizadas (o contexto de onde e quando se fala, mas também nos diferentes modelos educacionais, políticos, econômicos etc.), a utilização do termo “livro didático” para o subcampo do ensino de Sociologia também precisa ser mais bem contornado. Concordando com Cigales e Oliveira (2020), cada

um dos elementos de contexto que conformam as diversas nomenclaturas para os livros didáticos auxiliam não só a delimitar o objeto, mas também faz emergir a potência e complexidade dos manuais como objetos que carregam evidências de práticas sociais e culturais.

Na direção apontada pelos autores, as diversas correntes que buscam conceitualizar os livros didáticos possuem características comuns, tomando os manuais como aqueles objetos que: (a) apresentam conjunto dos conteúdos de um campo do conhecimento; (b) são organizados por agentes que possuem determinadas visões e representantes sobre o mundo social; (c) são materializados por meio de tecnologias de impressão; (d) são destinados ao ensino de determinada disciplina. Ao final, utilizando da definição de Ossenbach e Somoza (2001) e apropriando deste conjunto de similaridades de características, percebe-se que os livros didáticos são objetos da escola, mas transcendem este espaço na medida que estão imbricados nas disputas e configurações próprias dos campos sociais em que participa (Cigales; Oliveira, 2020, p. 04).

Desta forma, lembrando que um livro escolar nunca é, somente, aquele livro restrito à escola, mas possui sentidos diversos nos diferentes campos em que é produzido e utilizado, e ele se dirige aos livros didáticos de Sociologia. Meucci (2020), ao definir “livros didáticos” para fins de pesquisa sobre os manuais sociológicos, aponta para uma perspectiva próxima, na ótica weberiana, tomando o livro

como uma ação social, ou seja, se constitui de ações dotadas de sentidos para quem as praticam, e estas são desenvolvidas em cadeias de ações sociais reciprocamente orientadas. Desta feita, considera-se que os livros escolares não são redutíveis apenas ao uso escolar e sua nomenclatura é operada nos diversos sentidos conferidos pelos agentes.

Neste sentido, colhe-se em Sarandy (2004, p. 25) interessante reflexão sobre a nomenclatura dos livros didáticos (ou manuais) de Sociologia, – seu enfoque de estudo e um dos precursores deste debate para o ensino de Ciências Sociais, no qual é possível elastecer a designação de livros didáticos, percebendo como objetos não perenes e múltiplos, com diversas funções, que participam da atividade acadêmica e fazem parte da constituição de um campo científico. Vale ainda remeter ao argumento do autor que, utilizando do estudo de Kuhn (1998), percebe que manuais didáticos, para além de toda a crítica, são muitos além de fonte de informação, pois participam efetivamente da rotina acadêmica, contêm as narrativas sobre determinada ciência, teorias e métodos, estabelecem novos paradigmas e consolidam uma prática científica, fazendo com que participem do processo de construção e de institucionalização de uma ciência (Sarandy, 2004). Neste sentido, muitas destas obras não caberiam no sentido mais estrito de livro didático ou manual escolar e correriam ao risco de invisibilizar ainda mais estes objetos que permeiam o cotidiano.

Portanto, grosso modo, é possível definir os estudos que se concentram no ensino de Sociologia, que consideram livros didáticos como um ramo de pesquisa que, no contexto brasileiro, abarca o estudo dos livros escolares, manuais didáticos, compêndios, livros de texto, entre outros livros impressos ou não, utilizados ou pensados para ser utilizados nas diversas relações de ensino de aprendizado, seja para o nível escolar, preparatório ou superior. Esta percepção vai ao encontro da utilização de livro didático de maneira ampla, ou seja, tomado como sinônimo de “livro de texto”, “livro escolar”, “manual”, entre outras formas, na medida em que é pela própria caracterização das obras utilizadas com as suas dinâmicas de produção, circulação e utilização, que produz significados sobre eles próprios. Como afirmou Bittencourt (2008, p. 14), os materiais didáticos são “aparentemente simples de se identificar, mas de difícil definição”, e, por isso, reforça-se a sua natureza complexa, cuja definição se engendra na prática de pesquisa.

Considerando a história da Sociologia no Brasil, muitos dos livros foram produzidos antes da existência de um campo propriamente sociológico ou da formalização de uma disciplina escolar desta área do conhecimento, o que só permitiria reconhecê-las como uma categoria de livros didáticos a partir do estudo destas obras. Não obstante, tomando suas características mais amplas, estes livros não deixaram de ser materializados, de apresentar

conteúdos acerca de determinada área; foram organizados por agentes que possuíam um modo de pensar e construir a realidade social e voltaram-se à relação de ensino de um saber. Assim sendo, ainda que estes livros não fossem, à sua época, livros didáticos no sentido mais estrito empregado hoje, é possível reconhecê-los na categoria que engloba o objeto do conhecimento em questão. Importa, sobretudo, reconhecer como os diferentes agentes conferem sentidos sobre estas obras e, assim, reverberam na definição do objeto e na constituição de um espaço próprio de determinado saber – no caso, a Sociologia.

Assim sendo, é possível remeter à trajetória da Sociologia no país e seu imbricamento com os livros didáticos. As primeiras tentativas de institucionalização da Sociologia no ensino secundário em todo o país ocorreram ainda no século XIX, época que especialmente pelas discussões em torno da alteração curricular dos cursos jurídicos existentes no Brasil e da intenção de promover a expansão educacional (afastando a erudição e aproximando das práticas científicas modernizadoras), surgiram alguns projetos de reformas educacionais que, vez e outra, incluíam a Sociologia nos currículos.

É preciso apontar que livros didáticos já eram produzidos, ainda que impressos fora do país, mas havia regulamentação específica vindo dos cursos jurídicos e obrigatoriedade de elaboração desses manuais, por cada professor, conforme indica Bastos (1998). Assim, uma

das mais conhecidas tentativas de introdução da Sociologia foi por meio dos pareceres do jurista Rui Barbosa (1942), que defendia a reforma do ensino jurídico e secundário para que “elementos da sociologia e direito constitucional” fossem obrigatórios na escola secundária, “noções fundamentais” para a Escola Normal e Sociologia para as faculdades de Direito, com o fim de substituir a disciplina de Direito Natural, ou seja, da metafísica para o positivismo em voga (Machado, 1987, p. 117).

Ainda que o projeto não tivesse seguimento, a reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981, de 1890), a Sociologia foi pela primeira vez incluída oficialmente nos currículos de ensino no Brasil, embora constasse como disciplina na Escola do Exército (junto com “Moral”), mas depois passou a compor o sétimo ano do curso secundário e o quinto ano da escola normal. Para o ensino superior, a Sociologia constava (também com “Moral”) nas escolas Politécnicas e de Engenharia (de Minas). A Reforma Benjamin Constant, que não chegou a ser efetivada, mas, segundo Machado (1987, p. 119), é possível que tenha chegado a ocorrer alguns cursos de Sociologia no período, mas de modo improvisado ou sem significação pedagógica, compondo programas extensos, com um ensino verbalista, teórico e livresco.

Apesar de não levadas adiante a inclusão da Sociologia nas reformas educacionais do final do século XIX, serviu de impulso para algumas experiências da disciplina

ainda naquele século. Por exemplo, Alves e Costa (2006) indicam que a Sociologia se encontrava no currículo do “Atheneu Sergipense” (1870-), contando desde 1892 com “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” para o sexto e o último ano do curso de humanidades. Em 1897, segundo as mesmas autoras, houve reforma no currículo, que colocou a Sociologia para o sétimo e último ano, passando em 1898 a constar como nomenclatura da disciplina apenas a expressão “sociologia”.

Ademais, a disciplina de Sociologia contou com diversas idas e vindas curriculares, seja na nomenclatura, seja na composição de conteúdos, e, mais tarde, nos anos de 1925, adequou-se ao currículo federal. Nesse interím, foi professor da cadeira de Sociologia o professor Florentino Menezes (1886-1959), autor de obras como *Lei de Sociologia Aplicadas no Brasil*, de 1913, e *Escola Social Positiva*, de 1917. Além disso, publicou em 1931 seu manual *Tratado de Sociologia*, resultando na produção em manuais dos saberes escolares transpassados nesse curto período.

Vemos, ainda, que o Ginásio Paranaense, em 1892, também contava com a cadeira de “Sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”, como aponta Zacharias (2013), mas não se sabe precisar como foi a sua efetiva aplicação. Bodart e Cigales (2021) indicam que no Amazonas, no Instituto Normal Superior (1890-1893), no Ginásio Amazonense (1893-[s. d.]) e na

Escola Normal de Manaus (1893-1900) há indícios de que a Sociologia estava presente desde 1890, pelo menos como disciplina de “Sociologia e Moral” para o curso de formação de professores primários e no ensino ginásial como “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”. Segundo os autores, a experiência da Sociologia em Manaus se assemelhou com a do Ateneu Sergipense, estando voltada para “a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo e a responsabilidade moral” (Bodart; Cigales, 2021, p. 139), compondo os ideais positivistas e permeada pelas noções de direito – formação primordial de seus professores.

Além dessas indicações, encontram-se outras legislações estaduais que buscavam se adequar à reforma de Benjamin Constant, compondo, dentre as disciplinas, a cadeira de Sociologia, tanto na organização do ensino secundário quanto nas escolas normais. São exemplos, seguindo os moldes da reforma e do modelo do Ginásio do Colégio Pedro II: a proposta no Espírito Santo, de 1890; no mesmo ano, o decreto estadual em Minas Gerais, na qual encontra-se uma nomeação para a cadeira de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” do Dr. Donato da Fonseca; a mesma cadeira para o Liceu Alagoano (AL), em 1894; o decreto de criação do Instituto Benjamin Constant, antigo Ginásio Pernambucano (PE), em 1895; a reforma do ensino na Bahia (BA), em 1895, constando a disciplina de “psicologia, lógica,

sociologia e moral”, no ginásial, 1898; a indicação da existência da cadeira de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no sétimo ano do ginásial na Liceu Paraense (PA), em 1898. Localizou-se, também, a disciplina a partir da nomeação de lentes de Sociologia no Liceu Paraibano (PB), em 1896 (Brito, 2022).

É muito provável que durante esses cursos tenham sido produzidos materiais como livros didáticos exigidos à época, ainda mais se considerando que não havia outros materiais de apoio. Em verdade, boa parte dos manuais que surgem a partir de então são fruto das compilações das anotações e preparações de aulas dos professores, ou ainda as teses defendidas para ocupar as cátedras. De todo modo, atenta-se que os materiais utilizados eram sobretudo importados, havendo raras impressões no Brasil, em razão do ainda tímido mercado editorial (que só se expandiu após a Primeira Guerra Mundial). Assim, as obras didáticas que aqui circulavam eram, em maior parte, em língua estrangeira, como o caso de *Esquise d'une sociologia*, de G. Tarde (Paris, 1989), *Les Règles de la méthode sociologique*, de E. Durkheim (Paris, 1895), *Principles de sociologique*, de H. Spencer (Paris, 1883) e vários outros apontados por Meucci (2000, p. 8).

Apesar dos indícios que apontam para a existência da disciplina de Sociologia no espaço escolar no século XIX – ainda que nominada em conjunto com outros saberes ou

muitas vezes por meio de outras ciências sociais –, não parece haver referência à manuais escolares, programas complementares, textos escolares ou outras fontes que reforcem os espaços porventura ocupados pela disciplina no ensino secundário, o que só aconteceria no século seguinte, em sequências de reformas educacionais promovidas no âmbito da Primeira República. Em verdade, a partir de 1900 foram vistas sucessivas legislações educacionais que, na expressão de Saviani (2011, p. 30) de um movimento pendular, oscilavam entre “os estudos literários e científicos e entre a oficialização e a desoficialização, se contrapunha a necessidade, posta em âmbito estadual, da implantação e expansão das escolas primárias”.

Em paralelo, urgiram inúmeras reformas do ensino superior, em especial no campo do Direito, que até então tinha sua nomenclatura de “Curso de Ciências Jurídicas e Sociais”, possibilitando a dupla titulação aos bacharéis – o primeiro mais voltado para a prática advocatícia e da magistratura, o segundo para ocupar os cargos da burocracia estatal. De todo modo, como se pode concluir pela trajetória curricular permeada por Pessa (2018), que possivelmente os conhecimentos sociológicos passaram a entrar no curso jurídico por meio da Filosofia Jurídica, notadamente pelos livros didáticos

produzidos para essa cadeira. Aponta-se, ainda, que a Sociologia, embora intimamente ligada aos cursos de Direito e tendo boa parte dos seus precursores os bacharéis, no Brasil não encontrou espaço para se firmar como disciplina autônoma no âmbito desses cursos.

Avante, é com Reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz, de 1925 – Decreto nº 16.732-A – que a Sociologia foi oficialmente incluída nos currículos, especificamente nos programas complementares para a aquisição do título de “bacharel em ciências e letras” (Machado, 1987). Para o ensino nas Escolas Normais, a Sociologia foi incluída nas alterações legislativas em 1928, na Escola Normal do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) e na Escola Normal no Recife<sup>5</sup>. A Reforma Francisco Campos, de 1931, por sua vez, reorganizou o ensino secundário (em dois ciclos, um secundário e outro complementar) passando a Sociologia a ser obrigatória para o segundo ano do complementar, com carga horária maior para os candidatos aos cursos jurídicos, e também constava nas provas para admissão nos cursos superiores<sup>6</sup>.

É, portanto, a partir destas primeiras regulações que também começam a serem difundidos os livros didáticos de Sociologia elaborados no Brasil. Por intermédio destes manuais, os

<sup>5</sup> O ensino chamado de secundário (hoje o equivalente ao nosso ensino médio) era dividido entre o Normal e o Complementar, sendo o último geralmente destinado àqueles que seguiriam para as faculdades.

<sup>6</sup> Não só a Sociologia foi incluída, mas a Filosofia, Psicologia, Lógica, Economia e Estatística, demonstrando o caráter “científico” que se desejava implementar para a formação da elite intelectual do país, no projeto modernizador.

conhecimentos sociológicos foram reunidos, sistematizados e legitimados, conforme indica o pioneiro estudo de Simone Meucci (2000). Destarte, o *boom* de publicações de obras introdutórias ao conhecimento sociológico se dá especialmente a partir dos anos de 1930, embora se localize alguns compêndios nas décadas anteriores, geralmente dedicados à Sociologia criminal e aos estudantes de Direito, como o precursor livro de Paulo Egydio de Oliveira Carvalho, *Sociologia criminal: do conceito do crime segundo methodo contemporâneo*, de 1900, e o manual de Pontes de Miranda, *Introdução à Sociologia Geral*, de 1926. Neste mesmo ano, também foi publicado o provável primeiro *Compêndio escolar para o curso gymnasial* do Brasil, intitulado “*Sociologia*” de A. Lorton, originalmente francês, traduzido para o português e amparado na vertente da Sociologia cristã<sup>7</sup>.

Então, como indica Meucci (2000; 2007), foi no período entre 1931 e 1945 que surgiram mais de duas dezenas de livros dedicados ao ensino de Sociologia, o que está relacionado ao conjunto de iniciativas de institucionalização da Sociologia. Entre os vários elementos, destaca-se: (a) a introdução da Sociologia via ensino secundário e nas escolas normais; (b) a criação dos cursos em Ciências Sociais a partir de 1933; (c) a publicação de obras consagradas do pensamento social brasileiro; e (d) o surgimento de dicionários,

coletâneas de textos e periódicos, juntamente com os manuais didáticos. Para a autora, estes pontos sintetizam o complexo de esforços para a formação, a produção e a divulgação das teorias sociológicas no país, fazendo parte os manuais do fenômeno de rotinização dos conhecimentos sociológicos no país.

Sendo assim, os livros didáticos participaram deste processo de formação de uma nova ciência, legitimando-a no contexto brasileiro e possibilitando que a Sociologia fosse institucionalizada. Esses livros didáticos, ainda que com diversas perspectivas, funcionaram de modo a ser produtores de currículo, tradutores de trechos de obras sociológicas que antes não havia no país, introdução de autores e teorias, além da própria renovação da linguagem. Por meio dessas obras, elucidava-se a noção de Sociologia para cada um dos autores, argumentava-se para a sua autonomia frente aos demais conhecimentos, bem como suas especificidades de métodos e abordagens. Assim, não há dúvida que foram obras fundamentais para que a Sociologia lograsse espaço para se estabelecer nos cursos superiores, na década de 1930 em diante.

Vejamos que os livros didáticos também tornam importantes para a própria caracterização do sociólogo no país. Isto porque os autores não eram exatamente portadores especializados no conhecimento

<sup>7</sup> A Sociologia cristã adentrou no Brasil em meio às disputas educacionais dos anos 30 e 40, citando-se como representantes Amaral Fontoura e Alceu Amoroso Lima, autores de manuais. Como lembra Meucci (2000, p. 68), boa parte das instituições educacionais do período eram mantidas pela Igreja Católica, exercendo nesses espaços educacionais a sua influência.

sociológico, por se tratar de uma ciência nova. Por isso, estes livros permitiram “a um só tempo, o reconhecimento dos primeiros sistematizadores e a identificação de suas expectativas em relação à contribuição da nova disciplina (desde as mais sofisticadas até as mais vulgares) [...]” (Meucci, 2007, p. 34-35). É assim, por exemplo, que Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e autor do manual de *Sociologia (sumários do curso do sexto ano)*, é reconhecido por Fernando de Azevedo, também autor de manuais no período, como o primeiro professor de Sociologia no país (Machado, 1987, p. 121); e Pontes de Miranda como o pioneiro da Sociologia (Azevedo, 1935).

A par da Reforma da Capanema, de 1942, que retirou a Sociologia do ensino secundário, assim como outras disciplinas, como indicam Oliveira e Oliveira (2017, p. 28-29), as atenções passaram a percorrer o ensino superior, tomando-se a Sociologia como um campo consolidado, tanto como disciplina universitária quanto como atividade socialmente reconhecida, com uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e aplicação (Candido, 2006). Porém, mesmo com a sua ausência no contexto do ensino básico, os manuais de Sociologia não deixaram de se fazer presentes, sendo reeditados diversas vezes, como o caso dos livros de Fernando de Azevedo e Amaral Fontoura, reeditados mais de 10 vezes, e de Carneiro Leão e Gilberto Freyre, cinco vezes. Estas

republicações dão conta de perceber que estes livros passaram a ser utilizados em outras instâncias, ou seja, no ensino superior, em franca ascensão a partir dos anos de 1940, o que nos indica Guelfi (2001).

Por isso, Moraes (Oliveira; Moraes, 2014) afirma que

o livro didático de Sociologia aparece como um objeto paradoxal: embora condenada a uma intermitência no currículo ensino médio, a Sociologia nunca deixou de ser ensinada no nível superior, em cursos de Administração de Empresas, Pedagogia, Jornalismo, Direito, etc, e isso acabou mantendo a produção de livros didáticos, muitos em enésima edição. A grande maioria é destinada, no entanto, ao secundário – colegial, segundo grau, ensino médio, de acordo com a nomenclatura do momento -, embora usados no ensino superior, que em muitas instituições privadas pouco difere do ensino médio (Oliveira; Moraes, 2014, p. 268).

Mesmo com a distância da Sociologia dos currículos do ensino básico, ela permaneceu nas Escolas normais, cuja formação de professores era realizada preferencialmente nos institutos de educação e no próprio curso de pedagogia, nas quais eram utilizados manuais de Sociologia Educacional, além, é claro, dos livros usuais do ensino superior que, por vezes, podem ser equiparados aos livros didáticos. De fato, a Sociologia não vai encontrar melhor sorte como disciplina escolar obrigatória nos anos que se sucederam, mas é possível observar que seus

conhecimentos estavam presentes em disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), introduzida em 1971, e Educação Moral e Cívica.

Aliás, nesta última, Silva (2015) estudou seus livros didáticos, constatando que nesses havia temas e conceitos afeitos às Ciências Sociais. Por sua vez, Perucchi (2009) analisou livros didáticos de OSPB, nos quais apresentavam categorias afeitas às Ciências Sociais, como sociedade, trabalho, classes sociais, Estado. Ainda que não possamos falar de uma disciplina de Sociologia, é inegável que nestes livros utilizava-se das categorias sociológicas e suas teorias, servindo (bem ou mal) a existência de saberes sociológicos na escola, por meio dos livros didáticos. E, além disso, é sabido que muitos professores de Sociologia estiveram à frente dessas disciplinas, possibilitando a ressignificação dessas categorias, como indicam Oliveira e Oliveira (2017).

Nos anos de 1980, A Sociologia volta aos holofotes como uma disciplina própria, momento em que se inicia a abertura democrática do Brasil, também evidenciando um novo contexto para a educação e, por conseguinte, da produção dos livros didáticos. É, por exemplo, em 1984 que se cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a ser o maior programa

de distribuição gratuita de livros didáticos no mundo (Cassiano, 2013). A Sociologia, no entanto, só passou a participar do programa de maneira oficial em 2002, quando já assentada a disciplina como obrigatório em nível federal.

Até então, os livros didáticos de Sociologia foram produzidos de forma mais autônoma pelos autores e editoras, ou adaptados para o uso em disciplinas introdutórias no ensino superior ao nível básico. Isso porque, nos anos de 1980 e 1990, diversos estados da federação passaram a tornar obrigatória a disciplina sociológica (Azevedo, 2014), mas não possuíam materiais destinados a esses níveis de ensino. Livros como os de Paulo Meksenas (*Sociologia*, de 1993; *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida*, de 985), de Cristina Costa (*Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, editado inúmeras vezes desde 1987), de Pêrsio Santos de Oliveira (*Introdução à Sociologia*, de 1988) e de Nelson Dácio Tomazi (*Iniciação à Sociologia*, 1994), tornaram-se clássicos, sendo alguns reeditados para mais de 20 edições. Assim, reascendeu o anseio de sociólogos de carreira produzirem livros didáticos, ainda que não necessariamente estivessem dedicados ao ensino básico<sup>8</sup>.

Foi nesse contexto de reinserção gradativa que começou a se delinear a segunda

---

<sup>8</sup> Para além dos livros tradicionais, há indícios de produções de fascículos, apostilas e outros materiais equivalentes aos livros didáticos, ou assim podendo ser tomados. Isso vale para o contexto mais atual, no qual se utilizam livros virtuais, apostila, materiais de apoio ordenados, seja nas escolas públicas ou particulares.

geração de livros didáticos de Sociologia, intensificando o mercado editorial, ao passo que, por meio desse incentivo, a Sociologia encontrava nos livros didáticos meio de se firmar como disciplina escolar. Os documentos curriculares existentes para a Sociologia ao longo dos anos 2000 deram impulso para oferecer novos contornos aos livros didáticos, que se adaptavam às exigências de formato e conteúdo, ao mesmo tempo que auxiliaram no estabelecimento dos principais conhecimentos sociológicos que deveriam ser oferecidos aos alunos.

Do mesmo modo, o interesse do campo acadêmico pelo livro didático de Sociologia também se deu anterior à obrigatoriedade nacional. O primeiro trabalho localizado foi a dissertação de Machado (1996), que analisa o percurso da Sociologia na escola na perspectiva do currículo. Nela o autor entende os livros didáticos como produtores indiretos do currículo, percorrendo quatro livros didáticos de Sociologia editados entre os anos de 1985 e 1994. Além dele, Sarandy (2004) trouxe em sua dissertação o levantamento de diversos livros didáticos de Sociologia analisando quatro deles para se pensar qual a Sociologia que está apresentada nestes livros.

Enquanto Takagi (2007), estudando quatro livros didáticos, verificou como estes eram usados pelos professores em sala de aula, e, por fim e mais recentemente, Maçaira (2017) analisou sete livros didáticos de Sociologia, comparando com os livros na França, em uma perspectiva da recontextualização

pedagógica. Juntos estes trabalhos analisaram 26 livros didáticos de Sociologia publicados entre os anos de 1985-2010 e demonstraram a variedade de possibilidades analíticas sobre o objeto e a profusão de materiais publicados. Ainda, é possível mencionar o trabalho de Coan (2006), que diversificou o entendimento do que é um livro didático, entendendo-o como todo livro utilizado pelo professor para planejar e dar aula, reconhecendo que muitos deles são também utilizados pelos alunos.

A obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio em 2008, então, marcou uma nova etapa para a disciplina e para os seus livros didáticos, seguindo a terceira geração de livros didáticos apontada por Maçaira (2017). Isto porque a Sociologia pode fazer parte das políticas educacionais do livro didático, mais especificamente PNLD. Por meio dele, em 2012, a Sociologia participou com 14 obras inscritas, sendo apenas 2 aprovadas: *Sociologia para o Ensino médio*, de Nelson Dácio Tomazi, e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca de Freire Medeiros. E ambos permaneceram como aprovados nos anos seguintes.

Já em 2015, houve a ampliação do número de livros aprovados (seis), embora houvesse somente 13 inscritos. Uma das razões que parecem estar envolvidas é a maior adequação dos autores e editoras ao formato do PNLD, produzindo livros nos parâmetros exigidos. O edital do PNLD 2018, por sua vez,

aprovou 5 obras, sendo todas as que já haviam sido aprovadas anteriormente.

A par da entrada da Sociologia no ensino médio e da presença então obrigatória também dos livros didáticos para a disciplina, agora mais contornados com as regras presentes nos editais específicos, assentou-se diversos entendimentos sobre as finalidades educacionais da disciplina – menos moralizantes e mais com vistas aos pressupostos epistemológicos, como a imaginação sociológica, o estranhamento e a desnaturalização –, ao mesmo tempo em que reverberou na produção acadêmica sobre os livros didáticos. De fato, todo o subcampo do ensino de Sociologia foi afetado positivamente pela obrigatoriedade da disciplina, conferindo maior espaço para a sua legitimação também no campo científico. No entanto, os livros didáticos parecem operar um peso diferenciado, como evidencia Engerroff (2017a; 2017b), possibilitando não só o alavancamento do subcampo, mas também que novos agentes pudessem se legitimar por meio da produção desse tipo de material.

No contexto de reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, modificou-se profundamente o formato do ensino médio e, em especial, alterou a forma de concepção das disciplinas escolares. Segundo a reforma, caberia aos estados e municípios adequarem seus currículos à Reforma e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devendo conter “estudos e práticas” de Sociologia (e de Filosofia, Arte e Educação Física). Conforme

esses documentos, consta a organização das unidades curriculares por área do conhecimento, compondo a Sociologia um desses conhecimentos na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História. Assim, cada estado regulamentou seus currículos, de modo que a Sociologia, em quase todos os casos, perdeu carga horária – seja na semana ou nos anos de ensino médio. Além disso, na parte chamada flexível do currículo, haveria espaço para disciplinas eletivas que incluiriam conhecimentos da unidade sociológica, mas isso somente no caso da escola e alunos admitirem a sua oferta (dentro do portfólio de possibilidades).

Ainda que não se enfoque, aqui, na reforma curricular, importa ressaltar que os livros didáticos sofrerem impacto por estarem destinados a cada unidade curricular, não havendo mais livro didático exclusivamente de Sociologia, mas por área do conhecimento ou parte flexível do currículo. É o caso, assim, dos editais do PNL D de 2021, que aprovaram 19 obras para o Objeto 2 (área específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Há os livros didáticos para a disciplina denominada “Projeto de Vida” e integradoras, multiplicando ainda mais as possibilidades de reconhecer os conhecimentos sociológicos – ao mesmo tempo em que claramente se prejudica as suas especificidades.

#### 4. Conclusões

Conforme dito inicialmente, a

preocupação que norteou este artigo residiu em dar melhores contornos do que se define por livros didáticos, a fim de compreendê-lo como objeto de grande importância para o subcampo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Desta feita, perpassar a sua trajetória por meio do reconhecimento de produção de obras didáticas é um meio perspicaz de colocar este objeto em outro lugar de legitimidade. Ao se fazer este processo, se possibilita a reflexividade sobre o próprio campo científico.

Portanto, ainda que o livro didático seja um objeto paradoxal, porque rejeitado historicamente como objeto de análise e tratado como um livro menor, dedicado à prática de ensino, ele parece obter um aspecto de capital simbólico para a legitimação do ensino de Sociologia. No entanto, esta relação está longe de ser perene, porque encontra no campo político forte imbricamento, especialmente com as constantes reformas do ensino que atingem ao centro a disciplina

sociológica. Assim, há uma nova realidade posta sobre a existência/permanência da Sociologia nos quadros escolares, da readequação dos livros didáticos aos novos formatos e, por consequência, da reformulação dos seus conteúdos e especificidades, conduzindo à participação de novos agentes interessados.

Chama-se atenção, por fim, que qualquer definição sobre livros didáticos e sobre a trajetória da disciplina deve estar relacionada com a prática do ensino, ainda difícil de constatar nas pesquisas sobre o subcampo. Incentiva-se, sobretudo, que se investigue como a Sociologia tem sido promovida no atual contexto de reformas, especialmente sobre a escolha dos livros didáticos e da participação efetiva dos docentes nesse processo, além dos usos efetivos em sala de aula, dado a reformulação curricular e possíveis descompassos entre livros, propostas estaduais e realidade de cada unidade escolar.

## Referências

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**, UEM, v. 6, n.1 2, p. 31-52, 2006.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Volume IX, 1882. *In*: **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde e Educação, 1941. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris Lida, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do “subcampo” do ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. (orgs.). **O ensino de Sociologia no Brasil**. Vol. 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 11-38.

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**, Hist. Cienc. Saude-Manguinhos, v. 28, mar. 2021.

BODART, C. DAS N.; MARCHIORI, C. R.. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 03 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei ordinária nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRITO, Flávio Ramalho de. O retorno de um professor à sala de aula. **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**, 28 nov. 2022. Notícias. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/noticias/o-retorno-de-um-professor-a-sala-de-aula>. Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1. reimpressão. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

CHOPPIN, Alain. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. **Educação e Pesquisa** [online], v. 46, 2020.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Rev Bras Hist Educ**, v. 20, 2020.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **Mapeando a produção sobre o livro didático de sociologia**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **A Sociologia no Ensino Médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ESCOLANO, Agustín Benito. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 13, 2001.

ESCOLANO, Agustín. El manual como texto. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 03, p. 33-50, set./dez. 2012.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** (impresso), v. 37, n. 01, 2015.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. *In*: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 288-369.

LAJOLO, Marisa. Sessão enfoque: o livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MACHADO, Celso S. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-148, jan./jun.1987.

MACHADO, Olavo. **Ensino de ciências sociais na escola média**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MAÇAIRA, Julia Polessa. 2017. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 141 p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984. 139 p.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. Introducción. *In*: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación em América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PERUCCHI, Luciane. 2009. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar**: os livros didáticos de OSPB. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PESSO, Ariel Engel. **O ensino do Direito no Brasil**: das faculdades livres à reforma Francisco Campos. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARANDY, Flávio. M. **A sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III, Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

SILVA, Gabriela Montez Holanda Da. 2015. **Formando o Cidadão e Construindo o Brasil**: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. 2015. Mestrado em (Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

## **Análise do discurso do conceito de democracia nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD 2021**

*Discourse analysis of the concept of democracy in the Applied Human and Social Sciences textbooks of the PNLD 2021*

*Análisis del discurso del concepto de democracia en los libros de texto de Ciencias Sociales y Humanas Aplicadas del PNLD 2021*

Felipe de Souza Blanco<sup>1</sup>  
Orcid: 0000-0002-0872-2804

### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) afetaram o ensino de Sociologia e a organização do discurso pedagógico dos atuais livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Nesse sentido, aplicou-se a técnica de Análise Crítica do Discurso (Van Dijk, 2018) a duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, *Prisma: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora FTD e *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora Moderna. Buscou-se, por meio da análise do discurso, encontrar os pontos de semelhanças e de diferenças entre ambas as coleções, e a pesquisa teve como recorte o conceito de democracia nos materiais didáticos. Conclui que as políticas educacionais recentes realizadas às pressas e sem diálogo com a sociedade civil, junto com as mudanças ocorridas no PNLD, impactaram nos novos materiais didáticos de CHSA. Dado isso, apesar de a Sociologia continuar presente nesses livros, houve uma fragilização dos conteúdos relacionados ao conceito de democracia, um dos pilares da tradição curricular da disciplina.

**Palavras-chave:** ensino de Sociologia; livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Análise Crítica do Discurso; democracia; discurso pedagógico.

### **Abstract**

The present work aims to analyze how the Reforma do Ensino Médio (Law nº 13.415/2017) and Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC affected the teaching of Sociology and the organization of the pedagogical discourse in current Applied Human and Social Sciences textbooks. In this sense, the Critical Discourse Analysis technique (Van Dijk, 2018) was applied to two collections of textbooks approved by the notice of the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021: *Prisma: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, from the publisher FTD and *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, from the publisher Moderna. Through discourse analysis, we sought to find points of similarities and differences between both collections. The research focused on the concept of democracy in teaching materials. It concludes that recent educational policies carried out

<sup>1</sup> Possui bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (2019) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense (2017). Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e bolsista da FAPERJ. **E-mail:** fsblanco18@gmail.com.

hastily and without dialogue with civil society, together with the changes that occurred in the PNLD, impacted the new CHSA teaching materials. Given this, although Sociology continues to be present in these books, there was a weakening of the content related to the concept of democracy, one of the pillars of the discipline's curricular tradition.

**Keywords:** teaching Sociology; textbooks on Applied Human and Social Sciences; Critical Discourse Analysis; democracy; pedagogic discourse.

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo la Reforma do Ensino Médio (Ley nº 13.415/2017) y la Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC afectaron la enseñanza de la Sociología y la organización del discurso pedagógico en los libros de texto actuales de Ciências Humanas y Sociais. En este sentido, se aplicó la técnica del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2018) a dos colecciones de libros de texto aprobados por la convocatoria del Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021: *Prisma: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, de la editorial FTD y *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, de la editorial Moderna. A través del análisis del discurso buscamos encontrar puntos de similitud y diferencia entre ambas colecciones. La investigación se centró en el concepto de democracia en los materiales didácticos. Se concluye que las recientes políticas educativas realizadas de manera apresurada y sin diálogo con la sociedad civil, sumado a los cambios ocurridos en el PNLD, impactaron los nuevos materiales didácticos del CHSA. Ante esto, si bien la Sociología continúa presente en estos libros, hubo un debilitamiento de los contenidos relacionados con el concepto de democracia, uno de los pilares de la tradición curricular de la disciplina.

**Palabras clave:** enseñanza de Sociología; libros de Texto de Ciências Humanas y Sociais Aplicadas; Análisis Crítico del Discurso; democracia; discurso pedagógico.

## 1. Introdução

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) são políticas educacionais que atualmente causam uma série de transformações na educação brasileira. Alterou-se a composição curricular, passando o Ensino Médio a ser organizado da seguinte forma: as disciplinas da Formação Geral Básica relacionadas aos Itinerários Formativos (Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas;

Matemática e suas tecnologias; Formação Técnica e Profissional), os quais aproximam-se da lógica da pedagogia das competências (Quadros; Krawczyk, 2021).

Apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram definidas como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Já em relação ao ensino da Sociologia Escolar, assim como o de Filosofia, ambos perderam seu caráter disciplinar e foram colocados em um contexto interdisciplinar, como “estudos e práticas” (Brasil, 2017). A partir de tais políticas se reorganizou a carga horária das

disciplinas e traçou-se novos direcionamentos<sup>2</sup> para a formação de professoras e professores a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Somado a isso, o Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) também sofreu alterações ao se adequar ao novo modelo de Ensino Médio, fazendo com que obras que antes eram voltadas a determinados campos disciplinares, fossem reorganizadas de acordo com áreas do conhecimento das quais se relacionam com os itinerários citados.

Diante desse conjunto de alterações no campo educacional brasileiro, a preocupação dos educadores, pesquisadores e docentes da Sociologia Escolar voltou-se para a luta pela manutenção da disciplina no currículo. Tal temor se justifica dada a sua história de intermitência (Moraes, 2011) e a recente reintrodução como disciplina obrigatória no currículo mediante à Lei nº 11.684/2008, que agora passa a ter sua permanência novamente ameaçada com a aprovação da Reforma do Ensino Médio.

Nos últimos anos, se organizou uma série de estudos com vistas a compreender os efeitos das políticas educacionais recentes no ensino de Sociologia (Silva; Alves Neto, 2020; Cigales; Greinert, 2020). Em meio às múltiplas frentes, uma que tem trazido dados reveladores da situação que a disciplina se

encontra são as análises dos livros didáticos aprovados de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) pelo edital do PNLD 2021, reunindo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

A partir destes livros, instaura-se pesquisas, seja buscando compreender o perfil dos autores destes livros (Bodart; Esteves; Tavares, 2021), seja analisando o conteúdo com objetivo de entender como conceitos específicos ou correntes teóricas tradicionais das Ciências Sociais e do currículo de Sociologia Escolar estão sendo articulados em obras de caráter interdisciplinar (Tavares; Queiroz, 2021; Bodart, 2022), como defende o edital do PNLD em consonância com a nova BNCC. Este presente trabalho se insere nessas correntes de pesquisas que visam destrinchar o “lugar” da Sociologia nesses novos livros didáticos.

## 2. Procedimentos metodológicos

A escolha por analisar os materiais didáticos oficiais se justifica, conforme ressaltam Maçaira (2017) e Bodart (2022), por materializarem o currículo escolar e serem importantes recursos de ensino-aprendizagem dos estudantes e professores. Este material educativo estabelece relações com práticas constitutivas do ensino e da escola, como na

<sup>2</sup> Entre estes novos direcionamentos na formação docente, destacamos o Art. 7 inciso XII, o qual sinaliza: “aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros” (Conselho Nacional de Educação, 2019, p. 4).

definição dos conteúdos a serem trabalhados, no suporte para planejamento de aulas e de avaliações por parte do docente, sendo em muitos casos da realidade brasileira o único livro de apoio nos estudos do estudante. Para além desse cenário pedagógico, há os interesses econômicos de setores privados em relação a sua produção e comercialização, assim como o alto investimento por parte do Estado por meio de políticas públicas como o PNLD.

No nosso caso, a partir do crivo metodológico da Análise Crítica do Discurso, foram pesquisados dois livros didáticos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) aprovados pelo edital do PNLD 2021, com objetivo de responder às seguintes questões: (a) Como o discurso pedagógico é construído nesses novos livros didáticos?; (b) O caráter interdisciplinar, proposto pela Reforma do Ensino Médio e a BNCC, possibilitou a formação de um discurso pedagógico que articula categorias, conceitos e autores das quatro disciplinas da CHSA nos materiais didáticos?; (c) Como os autores e as correntes teóricas provindos da Sociologia Escolar (Ciências Sociais) são mobilizados nas diferentes práticas discursivas presentes nas obras didáticas?

Para tratar de tais questões, utilizamos as noções de recontextualização pedagógica e discurso pedagógico de Bernstein (1996), bem como trataremos o livro didático como um tipo de texto que possui uma

estrutura particular de discurso e poder (Martins, 2006; Van Dijk, 2018).

As duas coleções de CHSA selecionadas foram a *Prisma: Ciências Humanas*, da editora FTD (Rama *et al.*, 2020), e a *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora Moderna (Braick *et al.*, 2020). A razão da escolha destas duas obras, entre as quatorze aprovadas pelo edital do PNLD 2021 para a área de CHSA, se pautava por três fatores:

(1) ambas as obras são das duas editoras que mais lucraram com a venda de livros didáticos pelo PNLD de 2020, de acordo com dados mais recentes que temos disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC);

(2) o perfil da formação acadêmica dos autores de ambas as obras em relação a área de Ciências Sociais é extremamente distinto. Enquanto na *Moderna Plus* temos dezesseis autores que fizeram graduação em Ciências Sociais, na coleção *Prisma* nenhum dos cinco autores possui graduação ou pós-graduação na área de Ciências Sociais ou afins (Antropologia; Ciência Política; Sociologia);

(3) a relação entre as editoras e a aprovação de livros didáticos de Sociologia nos PNLDs anteriores (2012, 2015, 2018): enquanto a editora Moderna teve o livro *Sociologia em Movimento* aprovado no edital do PNLD 2015 e mantido no PNLD 2018, a

editora FTD não figura entre aquelas com aprovação de obras voltadas à disciplina de Sociologia. Com isso, a primeira mostra uma certa aproximação entre a editora e esse campo disciplinar nos moldes pré-estabelecidos da política educacional, enquanto a segunda não houve nenhum dos seus livros didáticos de Sociologia produzidos tendo sido aprovados pelo PNLD.

Observar obras com autores díspares e de editoras diferentes tem como objetivo observar a forma como cada livro didático organizou seu discurso pedagógico diante as transformações causadas pela Reforma do Ensino Médio e o PNLD-2021, buscando encontrar os pontos de semelhanças e diferenças entre os discursos presentes nos livros.

No sentido de tornar apreensível a análise de discurso, se teve como recorte de pesquisa o conceito de democracia nos materiais didáticos. A escolha desta noção se dá por razão da tradição curricular da Sociologia em que por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 estabelece a Filosofia e Sociologia como disciplinas com os conteúdos que são voltados para o exercício da cidadania. Além disso, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN) frisam que “estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo” (Brasil, 2006, p. 104). Estes documentos são norteadores da composição curricular da

disciplina e compõem o discurso oficial do Estado em relação à Sociologia.

Como previsto no edital do PNLD 2021 (Brasil, 2021), as coleções por áreas de conhecimento são compostas por seis volumes. Dado isso, no livro *Prisma: Ciências Humanas* (Rama *et al.*, 2020) nota-se que é no volume 2 *Política e Ética em Ação: Cidadania e Democracia* e nos capítulos 5, 6 e 8, intitulados respectivamente: *A organização do governo; Participação política; A democracia pode morrer?*, que se concentram a discussão da noção de democracia.

Por sua vez, no livro *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (Braick *et al.*, 2021) são dois volumes que tratam da Democracia, o volume 2, *Globalização, Emancipação e Cidadania*; o capítulo 5, *Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas*; o volume 4, *Poder e Política*; o capítulo 1, *Conceitos fundamentais de filosofia política*; e o 2, *Poder, política e democracia*.

Para a realização da análise de discurso nestas obras, utilizou-se como pressuposto teórico e metodológico o uso de sequências discursivas (SD). Ressalta-se que não se trata de recortar um texto buscando olhar somente para sua interioridade, o “recorte é um fragmento da situação discursiva” (Orlandi, 1984, p. 14), sendo as relações de exterioridade presentes na composição do discurso.

Nesse sentido, existe uma relação do texto com a exterioridade tanto quanto a relação de exterioridade com o texto.

Essa forma de recorte leva em consideração que o discurso só adquire sentido no interdiscurso, isto é, “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (Maingueneau, 2015, p. 28). Ademais, como aponta Martins (2006), o livro didático é um texto que reúne diversos tipos de discurso como o científico, midiático e cotidiano, entre outros, isso ocorre porque, segundo Bernstein (1996) defende, o princípio que constitui o discurso pedagógico é o princípio recontextualizador, o qual opera selecionando e realocando outros discursos para estabelecer a sua própria ordem.

Contudo, para entendermos como esse discurso pedagógico é construído, Bernstein (1996) sinaliza que é preciso distinguirmos três contextos centrais e interdependentes: (1) contexto primário de produção do discurso; (2) contexto recontextualizador de relocação do discurso; (3) contexto secundário de reprodução discursiva. A forma como o discurso será reproduzido vai depender dos campos recontextualizador pedagógico oficial e o recontextualizador pedagógico (Bernstein, 1996). O primeiro, trata-se daquele vinculado aos departamentos e agências do Estado, assim

como a instituições de pesquisa e sistemas de inspeção. Já o segundo, inclui as universidades, faculdades de educação e os meios especializados da educação como revistas científicas, jornais, avaliadores e consultores, inclusive os campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, se forem capazes de exercer influência sobre o Estado também fazem parte desse campo.

Estas noções são fundamentais, porque os livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD são obras que atravessaram os mecanismos recontextualizadores do campo oficial, postulados por meio da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, tendo as suas construções discursivas afetadas por eles. Nesse sentido, temos um texto atravessado por relações de poder e ideologia (Van Dijk, 2015) junto com as subjetividades dos autores e de membros pertencentes ao corpo editorial.

Um texto que consiste em um discurso pedagógico que possui atores acessíveis (autores) e aqueles quase inacessíveis ou até mesmo invisíveis (corpo editorial). Esta configuração, não por acaso, provoca uma limitação da investigação dos mais influentes e poderosos, pois, como destaca Van Dijk, podemos analisar criticamente uma propaganda de um partido político, uma notícia, um livro didático, mas raramente teremos acesso a interação discursiva que ocorre no topo. Isto é, a reunião dos líderes de um partido,

deliberações do alto escalão de um jornal e as reuniões editoriais entre os autores e membros da editora (Van Dijk, 2018, p. 22).

Conforme frisa Martins (2006, p. 126) “o texto do livro didático é organizado a partir de uma diversidade de linguagens, a saber, verbal (texto escrito), matemática (equações, gráficos, notações), imagética (desenhos, fotografias, mapas, diagramas)”. Entre estes diferentes modos semióticos, neste trabalho focamos no verbal, aplicando a análise de discurso em estruturas específicas dos livros didáticos. Porém, frisamos que a produção de sentidos e o ato de representar presente no uso da linguagem também ocorre mediante a imagem (ou da ausência dela), já que há “valores contidos *na* imagem e *além dela*” (Hall, 2016, p. 11). Dado isso, apesar desses outros modos semióticos não serem o nosso foco, eles nos auxiliaram no percurso da análise discursiva das estruturas textuais no objetivo de compreender os sentidos que os livros operavam para definição da noção de democracia.

### **3. O conceito de democracia no livro Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

O livro *Moderna Plus* (Braick *et al.*, 2020) é uma obra interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da Editora Moderna. Assim como as demais obras aprovadas pelo PNLD 2021, ela reúne seis volumes, sendo os cinco primeiros com

160 páginas e o sexto e último com 152 páginas, desconsiderando o suplemento para o professor, presente na versão Manual do Professor. E cada volume é formado por seis capítulos. A obra possui no total vinte e três autores, sendo a grande maioria deles (dezesesseis) que também fizeram parte da autoria do livro *Sociologia em Movimento* (2018), já os demais foram autores de outras obras disciplinares que compõem a área de CHSA, como Filosofia, Geografia e História.

Em pesquisa sobre o perfil de todos os autores (são no total 97) responsáveis pelas 14 obras de CHSA aprovadas pelo PNLD 2021, Bodart, Esteves e Tavares (2021) identificaram que a *Moderna Plus* é a obra que mais possui autores graduados em Ciências Sociais. No entanto, isso ocorre por ser tratar de uma obra com uma alta quantidade de pessoas dividindo autoria. Além disso, convocou novamente os dezesseis autores responsáveis pela obra *Sociologia em Movimento* que foi um sucesso comercial, sendo o livro didático de Sociologia mais escolhido pelos professores e com aproximadamente 3 milhões de cópias vendidas para o Ministério da Educação (Bodart; Esteves; Tavares, 2021).

Somado a essa alta participação de autores graduados em Ciências Sociais, boa parcela deles são professores da educação básica, principalmente do Colégio Pedro II. De acordo com Bodart, Tavares e Esteves

(2021), 20 dos 23 autores do livro *Moderna Plus* atuam na educação básica. Em relação a formação em nível de pós-graduação, é proporcionalmente a obra que mais possui autores com título de mestrado e a segunda maior com membros tendo título de doutorado. Nesse sentido, temos um perfil de autores academicamente qualificados e com experiência em sala de aula, o que, segundo os autores em diálogo com Ralejo, pode influenciar “no tipo de escrita que irão produzir em suas obras, [estando] preocupados em traçar um diálogo com o universo de ensino-aprendizagem” (Ralejo, 2014 *apud* Bodart; Tavares; Esteves, 2021).

No entanto, Bodart (2022), em análise de conteúdo sobre como a Ciência Política é presente no *Moderna Plus*, descobre que é um livro “montado” a partir de “um conjunto de obras disciplinares sem que houvesse uma verdadeira interdisciplinaridade, mantendo-se abordagens disciplinares organizadas no interior dos volumes” (Bodart, 2022, p. 70). A investigação desse material de forma comparativa com o livro didático *Sociologia em Movimento* (2018), revelou que havia muitas semelhanças entre os textos básicos, apenas havendo alguns ajustes. Ademais, ao observar outros livros de História, Geografia e Filosofia da mesma editora, percebeu que as origens dos capítulos que constam no *Moderna Plus* vieram deles, sendo feito apenas pequenos ajustes.

Por conta disso, Bodart (2022) o classifica como uma obra do tipo “mal integrada”, em que ao invés de interrelacionar as disciplinas, recortou livros anteriores e os dividiu entre capítulos, uma manobra de conseguir aprová-los dentro do prazo do edital do PNLD 2021. Para o autor, tais capítulos não dialogam entre si, logo não alcançando a abordagem interdisciplinar exigida pelo edital.

Ao aplicarmos a análise de discurso sobre o conceito de democracia na obra, notamos que essa questão é ainda mais complexa. Não apenas houve uma “remontagem” e uma atualização dos textos presentes em outros livros reunidos nessa obra, observamos a formação de um novo discurso pedagógico e a intensificação de problemas que já eram apontados na obra *Sociologia em movimento* (2018), a qual serviu de “texto base”.

Ao analisarmos os três capítulos que envolvem o conceito de democracia, distribuídos em dois volumes diferentes, percebemos alguns problemas. O primeiro é de ordem pragmática, fruto de uma colagem de textos que mesmo com os ajustes, um corpo editorial presente e uma equipe de autores vasta, eles passaram despercebidos. A primeira sequência discursiva (SD1) que exemplifica bem esse tipo de problema é a que está presente no final do capítulo 2, *Poder, política e democracia*, após ser explicado as correntes teóricas da democracia contemporânea:

[...] como vimos neste tópico, ao longo dos últimos séculos foram construídas **diversas interpretações e teorias acerca da democracia**, seus objetivos e suas abrangências. Na prática, a democracia pode ser um modelo de governo que amplia as capacidades de desenvolvimento social, político e econômico com base em princípios de igualdade e cidadania, ou tornar-se uma simples “regra” para formar governos que não priorizem necessariamente o atendimento das demandas sociais. **Nos próximos tópicos**, veremos como **a construção de uma sociedade efetivamente democrática é resultado das lutas de grupos excluídos de seus direitos** (Braick *et al.*, 2020, p. 54, grifos meus).

Essa SD1 expressa duas dimensões, uma síntese do que foi trabalhado no tópico após terem mostrado teorias contemporâneas sobre a democracia como: Liberalismo e democracia; Socialismo e democracia; Pluralismo e outras correntes atuais; assim como uma breve apresentação do que virá a seguir, isto é, tópicos que trabalhem a luta por direitos realizada pelos grupos excluídos.

Em relação a esta última, temos o problema de que não há mais tópicos no capítulo, apenas um *box* intitulado *Direito e Sociedade*, que de acordo com o livro possui o intuito de apresentar “as bases legais e institucionais (lei, norma oficial ou diretriz) relativas ao tema abordado no capítulo com o objetivo de colocar os estudantes em contato direto com as bases jurídicas que regulamentam a vida

em sociedade” (Braick *et al.*, 2020, p. XLII). Um texto que possui a função de recapitular o que foi trabalhado ao longo do capítulo articulando com bases legais e institucionais.

Nem mesmo no capítulo seguinte, *Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico*, se discute sobre a temática envolvendo a luta de grupos excluídos por cidadania e direitos. O mais agravante é que a questão não é sequer retomada ao longo do volume 4. Nesse sentido, parece uma formação discursiva meio desconexa com o que se prossegue no livro.

Contudo, pelo fato de a pesquisa de Bodart (2022) descobrir que o *Moderna Plus* possui uma série de fragmentos de outras obras aprovadas anteriormente pela editora Moderna, como o *Sociologia em Movimento* (2018), ao fazermos esse mesmo movimento comparativo realizado pelo autor, nota-se que essa primeira SD é quase como cópia integral do que está colocado no livro didático de 2018. A diferença que há é que no texto original no próprio capítulo tem em seguida um tópico *Cidadania e direitos humanos*, e no livro atual essa parte foi para o capítulo 5 de um outro volume (*Globalização, Emancipação e Cidadania*). Essa remontagem entre textos mostra-se mal colocada, tornando a conclusão do capítulo confusa.

A SD1 nos revela que a cópia de textos de livros didáticos anteriores, reunidos em um

novo capítulo, pode gerar problemas no sentido de construção lógica do discurso, dificultando o discurso pedagógico cumprir com o seu papel didático. Mas isso não significa apenas que o livro possui um problema no sentido de lidar com falta de “revisão textual” e de organização da sua estrutura discursiva, há um problema mais complexo: a divergência ideológica em relação ao conceito de democracia.

A noção de ideologia que mobilizamos em nossa análise se aproxima da trabalhada por Van Dijk (2018), que a define como uma “consciência de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo, de forma tal que seus interesses (do grupo ou classe) materializam-se” (Van Dijk, 2018, p. 48). A partir dessa chave de análise entre discurso e ideologia sobre o conceito de democracia, a SD2 evidencia essa questão:

[...] em nossos dias, existem diferentes concepções de democracia presentes na sociedade. Há os que defendem **a ideia de democracia como algo que diz respeito apenas à esfera política institucional** (votar e ser votado, por exemplo). **Outras concepções** associam-na também **a áreas da vida econômica** (como participar da definição do orçamento público de certa localidade), **social** (propor leis e mecanismos que possam garantir o acesso da população a direitos como moradia, saúde e educação), **cultural** (opinar sobre que aparatos de cultura, como teatros e

cinemas, e de lazer, como parques e praças, serão instalados, em que quantidade e onde) (Braick *et al.*, 2020, p. 47, grifos meus).

Na análise da SD2, nota-se a presença de um olhar sociológico para o conceito, defendendo que a ideia de democracia se altera pelas influências das matrizes ideológicas e as esferas da vida social que o indivíduo se situa. A fim de aprofundar essa discussão dos múltiplos olhares sobre a democracia, ao longo deste capítulo são apresentadas as suas diversas correntes teóricas. Desde a teoria democrática moderna, como o liberalismo político e os contratualistas, assim como a teoria democrática contemporânea que trata de correntes distintas e até mesmo antagônicas envolvendo o liberalismo, o socialismo, o pluralismo e outras correntes atuais. Dado isso, aqui vemos o conceito de democracia como algo que se encontra em uma espécie de disputa por manutenção ou ruptura de hegemonia (Van Dijk, 2018), nas quais esses olhares divergentes se chocam nas mais distintas formações sociais ao longo da história.

Prevalece uma discussão mais teórica em relação ao conceito explorando até mesmo categorias derivadas da democracia liberal, que é predominante no Ocidente, como a Democracia Direta, Democracia Representativa e Democracia Participativa. A estruturação do discurso pedagógico no tópico *Democracia* neste 2º capítulo revela-se extremamente

alinhado ao discurso científico, com referências pontuais a discursos midiáticos ou cotidianos.

Já no capítulo 1, ao analisarmos a forma como a democracia é discutida, observa-se uma certa naturalização do conceito, argumentando que por conta dos conflitos políticos que emergiram gradualmente ao longo do tempo a fizeram se alterar na forma como conhecemos na atualidade. O conceito de democracia é trabalhado a partir de Norberto Bobbio e é desenvolvido pautado na ideologia liberal. De forma abrupta após sua breve apresentação, surge o tópico intitulado *Vivemos em uma democracia?*, voltado a uma abordagem mais institucional, questionando se a democracia brasileira é de fato democrática ou não.

Para embasar essa discussão, novamente se utiliza Bobbio e seus conceitos de democracia formal e de democracia substancial, sendo o primeiro considerado como um conjunto de características do regime, os meios na qual se exerce a democracia, enquanto o segundo se refere aos fins desse processo democrático, buscando entender se de forma efetiva ocorrem a igualdade política, social, econômica e jurídica. A partir de ambos os conceitos, se define que muitos países, assim como o Brasil, apenas possuem a democracia formal, sendo a substancial não concretizada.

Ao prosseguir por essa lógica de democracia liberal, o texto apresenta a seguinte SD3:

Em outros [países], a democracia substancial implantada não veio acompanhada da democracia formal. **É o caso de democracias para o povo, mas não pelo povo**, como ocorreu em países socialistas, por exemplo, na antiga União Soviética (atual Rússia) e em Cuba. Nessas experiências políticas, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do sistema de saúde caminharam ao lado da censura a intelectuais e da perseguição a dissidentes que recusavam o sistema político vigente. Portanto, para garantir a democracia substancial, a democracia formal foi adiada com a promessa de ser implantada futuramente (Braick *et al.*, 2020, p. 26, grifos meus).

A partir da SD3, observa-se que o tipo ideal de democracia é aquele que os autores articulam com arcabouço teórico de Bobbio, a democracia social-liberal. A partir deste modelo, outras formas de sociedade (União Soviética e Cuba) são consideradas como parcialmente democráticas, pois “apresentam perseguição a opositores e censura de intelectuais”. Tais afirmações são coerentes com a ideologia liberal hegemônica, não trabalhando em nenhum momento desse tópico problematizações de que os países ditos democráticos, mais precisamente aqueles que consolidaram a “democracia formal”, não realizam práticas estas mesmas práticas de perseguição e censura.

Pressupõe que os países socialistas possuem igualdade, mas não liberdade, já outros países do ocidente possuem liberdade, mas não tem igualdade. Conforme o próprio capítulo 2 do mesmo livro apresenta, é uma discussão mais complexa que isso, pois as concepções de liberdade e igualdade estão em disputa.

A análise do discurso pedagógico do conceito de democracia na obra *Moderna Plus* evidenciou que a cópia e a remontagem de textos previamente publicados em um outro contexto discursivo (Van Dijk, 2018), fez dela uma obra fragmentada, didaticamente confusa e contraditória ideologicamente. Os livros didáticos divididos por disciplinas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia), isto é, em seu contexto original discursivo, poderiam ter em seu texto uma abordagem mais coerente e cumprido com o propósito didático de sequenciamento do conteúdo que se espera de um discurso pedagógico (Bernstein, 1996).

Contudo, nessa readaptação e “montagem” (Bodart, 2022) torna a discussão sobre a temática de democracia em que em um momento (capítulo 1) ela se encontra numa abordagem institucional, prevalecendo a defesa da democracia social-liberal; já em outro momento (capítulo 2), a abordagem é teórica e busca-se apresentar a diversidade de correntes, defendendo que a discussão de democracia precisa levar em considerações outros valores para além dos liberais e ser analisada

caso a caso. Somado a isso, a associação entre a luta dos grupos excluídos por direitos e a democracia que é levantada no final do 2º capítulo do volume 4, só de fato aparece no capítulo 5 do volume 2, intitulado *Globalização, Emancipação e Cidadania*.

#### **4. O conceito de democracia no livro *Prisma: Ciências Humanas***

A *Prisma: Ciências Humanas* (Rama et al., 2020) da editora FTD é outra das catorze obras que foram aprovadas pelo edital do PNLD 2021 para a área de CHSA. Sem contar a parte de orientações para os professores, todos os seis volumes possuem 160 páginas. Cada volume é formado por quatro unidades e oito capítulos. São cinco pessoas dividindo a autoria da obra, sendo que nenhuma delas possui graduação ou pós-graduação na área de Ciências Sociais. Duas delas possuem graduação na área de História, outras duas na área de Geografia, sendo que uma delas também possui graduação em Filosofia. O quinto autor, possui duas graduações, uma em Letras e outra em Jornalismo.

De acordo com a pesquisa do perfil de autores realizada por Bodart, Esteves e Tavares (2021), a *Prisma*, junto com apenas outras duas obras de CHSA aprovadas no PNLD 2021, não possui autores com graduação em Ciências Sociais, com isso, não atinge o que eles chamam de equidade representativa. Isto é, “a composição de autoria com a formação

nas quatro disciplinas que compõe a área de CHSA” (Bodart; Esteves; Tavares, 2021, p. 94). Segundo a pesquisa, esse desequilíbrio da equidade representativa instaura a hipótese de que tal situação pode impactar negativamente na forma e nos conteúdos dos livros didáticos em relação àquelas áreas em que não possuem autores formados nelas.

Ao longo do livro didático em questão, observa-se a construção de uma noção de democracia coerente com os preceitos do liberalismo político, contudo utilizam o termo “democracia liberal” apenas uma vez em toda obra. As outras formas ideológicas distintas dessa democracia aparecem como regimes autoritários (ditaduras ou fascismo) que buscam derrubá-la. A SD4 a seguir é uma das práticas discursivas que reforçam essa reprodução ideológica:

ao longo do século XIX, vários grupos sociais se organizaram para reivindicar participação política nas democracias. Em muitos países da Europa e da América, houve luta pela inclusão das mulheres, dos negros e dos mais pobres, estendendo a esses segmentos da população o direito ao sufrágio. A democracia foi se consolidando progressivamente como um modelo de governo **associado à participação de todos e como a melhor forma de organizar o Estado** (Rama *et al.*, 2020, p. 131, grifos meus).

Em relação a discussão sobre a democracia liberal do século XIX, apresentam os

avanços que ocorreram em relação à inclusão de mulheres, negros e dos mais pobres no direito ao voto por meio das lutas de tais grupos, com isso, consolidando a democracia como um governo que tem a “participação de todos”. Apesar de nos capítulos anteriores afirmar que existem outras formas de participação política, neste capítulo, centraliza-se na questão da expansão do sufrágio universal. Dado isso, os problemas em relação à democracia vão sendo solucionados gradativamente com a conquista desse direito, fazendo com que no século XIX esse modelo se estabelecesse como “a melhor forma de organizar o Estado”.

A ideia de crise da democracia, que aparece inicialmente no capítulo 5 e ganha destaque no capítulo 8, reforça a noção de democracia liberal, pois os problemas não estão atrelados ao próprio sistema capitalista em si, mas à gestão do regime político. Essas dificuldades estão localizadas em duas dimensões: moral e econômica.

Sobre a primeira, vejamos a SD5:

as democracias podem morrer em consequência de **um lento processo de corrupção nas práticas e ações de políticos eleitos democraticamente**. Isso significa que **a grande crise das democracias atuais não está mais relacionada a golpes de Estado diretos**, ela é produzida pelos próprios governos eleitos, que **corrompem a democracia no seu interior** (Rama *et al.*, 2020, p. 131, grifos meus).

A corrupção aparece como prática que gera crises na democracia, já que “os bens públicos são utilizados para atender a interesses privados” (Rama *et al.*, 2020, p. 90), gerando descontentamento por parte da sociedade que não vê legitimidade nos representantes políticos. Ao analisarmos como o texto trabalha a temática, vemos uma certa miscelânea de conceitos e correntes teóricas distintas em que a primeiro momento (capítulo 5) segue uma linha sociológica trabalhando com o conceito de patrimonialismo a partir das teorias de Raymundo Faoro e Max Weber.

Porém, quando retoma a discussão da temática (capítulo 8), a discute a partir da teoria clássica do pensamento político mobilizando autores como Platão, Aristóteles, Maquiavel e Montesquieu. Mas, em ambas prevalece a raiz da prática da corrupção como uma questão moral em que a solução se dá por intermédio do “fortalecimento da democracia” “e o controle da sociedade civil sobre os mecanismos do governo” (Rama *et al.*, 2020, p. 131).

Ao analisarmos a SD5, notamos como a discussão da temática da corrupção centraliza-se na conduta dos agentes públicos, principalmente os representantes políticos eleitos. As outras forças, como agentes privados e as redes de relações sociais, pouco são citadas nas construções discursivas. Além disso,

defende-se que a ameaça à democracia é algo causada pelos próprios governantes eleitos, não havendo riscos externos.

É uma visão simplificada da noção, e até mesmo de fatores que causam as crises da democracia, ignorando os aspectos macroestruturais e da geopolítica internacional. Nesse sentido, possui o risco de se aproximar do discurso midiático o qual a temática de corrupção ocupa manchetes e constroem “escândalos”, fazendo com que ela seja “utilizada como justificativa e categoria de explicação de fenômenos os mais distintos como o ‘caráter nacional’, a pobreza, a precariedade dos serviços públicos, o desencanto com os políticos e a defesa de privatização do Estado, entre outros exemplos” (Bezerra, 2017, p. 100). Há uma reprodução da ideologia dominante presente no discurso da mídia atual, as quais “mostram que são parte inerente da estrutura de poder societal, cuja dimensão simbólica administram” (Van Dijk, 2018, p. 74).

O outro fator presente na obra *Prisma*, como elemento que provoca a crise da democracia, é a desigualdade social. Esse conceito é apresentado em diálogo com a teoria de Thomas Piketty sobre a concentração de renda definindo que “as desigualdades sociais fazem parte do sistema capitalista, o que põe em xeque o modelo das atuais democracias liberais” (Rama *et al.*, 2020, p. 138), pois ameaçam os mais pobres de não terem seus direitos

garantidos e acesso aos bens básicos de subsistência. Dado isso, como Piketty defende, apresenta como solução a criação de mecanismos tributários mais eficientes como a taxação de grandes riquezas.

Essa forma de trabalhar a desigualdade social se diferencia de como ela era elaborada nos livros didáticos de Sociologia dos PNLDs anteriores. Conforme a pesquisa de Melo (2021), em que implementou a análise de discurso a partir da perspectiva pecheutiana acerca das desigualdades sociais nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo PNLD 2015, se identificou uma pluralidade teórico-metodológica sobre o tema. Segundo o autor, “os livros apresentam a perspectiva marxista como uma das explicações acerca da estrutura social em paralelo com a teoria weberiana da estratificação social e, de modo menos direto, a abordagem durkheimiana dos grupos funcionais” (Melo, 2021, p. 9).

Contudo, ao avançar da pesquisa se conclui que entre essas diferentes vertentes observa-se a predominância da Formação Ideológica Socialista representada na linguagem pela Formação Discursiva Classista. Ou seja, as construções discursivas mais recorrentes nos diferentes livros trazem uma abordagem da origem e fundamentos das desigualdades sociais a partir das reflexões de Marx.

Em *Prisma*, a desigualdade social aparece como algo inerente ao sistema capitalista,

enquanto nas obras analisadas por Melo (2021) construía o discurso articulado com a teoria de Marx expondo o “porquê de existir, na estrutura social, relações de privilégio e injustiça no acesso a bens e serviços socialmente produzidos (as desigualdades)” (Melo, 2021, p. 9). A atual obra da editora FTD não visa entender a formação das desigualdades, mas sim combatê-las.

A crise da democracia emerge como uma má gestão do sistema capitalista, enquanto nos livros didáticos de Sociologia anteriores se problematizava e questionava o próprio sistema. Desta forma, evidencia-se que a obra *Prisma* não atua numa Formação Discursiva Classista, mas articulada a uma ideologia social-democrata sem rupturas com os preceitos do liberalismo econômico, em defesa de reformas políticas sociais progressistas.

## **5. As particularidades do discurso pedagógico nos livros *Moderna Plus* e *Prisma***

Ao compararmos o discurso pedagógico presente em ambas as obras, notamos uma diferença na forma como outros discursos, principalmente o científico, são recontextualizados nos textos dos livros (Bernstein, 1996). Enquanto o *Moderna Plus* apresenta um discurso pedagógico centralizado nos teóricos sociais e, em certa medida, em conceitos, já o *Prisma* entrega um discurso focado em temáticas voltadas a uma abordagem mais

narrativa e histórica, tendo os pensadores sociais e os respectivos conceitos mencionados um espaço bem menor<sup>3</sup>.

Uma das lacunas apontadas na avaliação dos livros didáticos de Sociologia pelo Guia do PNLD 2018, sendo um dos principais desafios de recontextualização pedagógica da Sociologia escolar, isto é, buscar estratégias de reconfiguração do conhecimento científico para o conhecimento escolar, era: a linguagem adotada nos livros não ser adequada para o público do Ensino Médio (Brasil, 2017). Boa parte dos volumes e dos capítulos analisados da *Moderna Plus* em relação ao conceito de democracia são, com pequenos ajustes, derivados do livro *Sociologia em Movimento* aprovado pelo PNLD 2015 e 2018 para a disciplina de Sociologia. Nesse sentido, observa-se uma continuidade na forma como a linguagem é trabalhada, havendo um discurso pedagógico mais atrelado à estrutura discursiva científica e acadêmica.

No caso da obra *Prisma*, o discurso pedagógico mobiliza repertórios do discurso midiático e cotidiano. Há diversos momentos nos capítulos que se mobiliza como retórica os possíveis pensamentos que o leitor possa estar realizando, mobilizando pronomes pessoais como “você”, mostrando que o discurso se

dirige especificamente a aquela pessoa. Ademais, com o intuito de ter uma abordagem interdisciplinar, raramente mencionam uma disciplina específica, sempre falam de forma geral sobre a área de Ciências Humanas.

A Sequência Discursiva 6 evidencia essa questão:

**as ciências humanas podem nos ajudar** a responder a essas questões e a compreender melhor o conceito de participação política. Entender esse conceito é importante não apenas para ter mais clareza do seu significado, mas, principalmente, para nos ajudar a transformar a política no mundo em que vivemos e a construir uma sociedade mais igualitária (Rama *et al.*, 2020, p. 131, grifos meus).

Ao nos atermos à SD6, observa-se a necessidade de construir um agrupamento entre as disciplinas. Nos capítulos analisados sobre a democracia, percebe-se um foco maior nos conteúdos de História e Sociologia, gerando uma abordagem mais descritiva e histórica. Por nenhum dos autores da *Prisma* ser graduado em Ciências Sociais, houve o receio de que isso pudesse levar a uma exclusão dos pensadores e conceitos comumente tratados na disciplina de Sociologia (Bodart; Esteves; Tavares, 2021). Contudo, isso não ocorreu nos capítulos analisados neste estudo. Ainda assim, essa questão precisa ser mais bem

<sup>3</sup> Nos três capítulos analisados da obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, em relação ao conceito de democracia, foram mencionados diretamente vinte e sete autores. No livro *Prisma: Ciências Humanas*, ao longo dos três capítulos pesquisados foram citados dezessete autores.

explorada em pesquisas futuras envolvendo outras temáticas do livro *Prisma* e das demais coleções do PNLD 2021.

Em relação a como tais teóricos e conceitos tradicionais da Sociologia são articulados na obra, verifica-se uma ausência da maior profundidade científica. Muitas vezes eles aparecem de forma superficial e pontual e falta uma maior elaboração da contribuição teórica desses autores e de como seus respectivos conceitos operam nas práticas sociais que habitam o cotidiano dos estudantes.

Mas, ao analisarmos o discurso pedagógico adotado em *Prisma*, o qual é menos embasado no discurso científico, a hipótese de que tal tratamento tenha sido por falta de formação especializada dos autores torna-se ainda obscura. É necessário analisar como outros temas, disciplinas e seus respectivos teóricos e conceitos foram trabalhados para compreender se é algo específico da Sociologia ou é algo provocado pelo discurso pedagógico adotado.

## 6. Considerações finais

Ao analisarmos como os livros didáticos da *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da editora Moderna, e o da *Prisma: Ciências Humanas*, da editora FTD, construíram o seu discurso pedagógico a respeito do conceito de democracia, notamos forte interferência do campo de

recontextualização pedagógica oficial (Bernstein, 1996) expressados pelas políticas educacionais da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Na obra *Moderna Plus*, para lidar com os novos formatos de livros que antes eram divididos por áreas disciplinares, e agora encontram-se organizados por áreas do conhecimento, optou por reaproveitar os livros didáticos disciplinares anteriores da editora, os reduzindo e os atualizando com o objetivo de “montarem” o novo livro voltado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Consequentemente, temos um discurso pedagógico que simula interdisciplinaridade, mas o que se observa é repetição de conteúdos e erros de sequenciamento de construção dos conteúdos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

O problema mais grave observado é a contradição ideológica presente nos capítulos, os quais a democracia é tratada de forma plural e sociológica em dois capítulos (capítulos 2 e 5) e em um capítulo (capítulo 1) é tratada a partir de uma abordagem institucional calçada na concepção de democracia a partir da ideologia liberal. Isto ocorre provavelmente porque os textos básicos que os compuseram vieram de livros didáticos distintos.

No livro didático *Prisma: Ciências Humanas*, observa-se um discurso

pedagógico com coerência ideológica entre os capítulos a respeito da noção de democracia, a trabalhando predominantemente a partir da ideologia liberal. Em determinados pontos, se identifica alguns aspectos da ideologia social-democrata para criticar determinados preceitos do liberalismo econômico que podem ameaçar a democracia. A obra possui como uma de suas preocupações cumprir com a abordagem interdisciplinar, uma das inovações propostas pelo campo recontextualizador oficial. Nesse sentido, constata-se uma articulação entre as disciplinas, mas, em determinados conteúdos e temas, esse desmanche entre fronteiras disciplinares faz com que haja uma diluição das especificidades disciplinares. Os teóricos sociais e conceitos são mobilizados no discurso de forma a cumprir um propósito mais descritivo do que desencadeador de processos de desnaturalização e estranhamento, os quais são parte das diretrizes epistemológicas da disciplina de Sociologia.

Os efeitos de políticas educacionais realizadas às pressas e sem diálogo adequado com a sociedade civil (Silva; Alves Neto, 2020), e somada à transformação do PNLD, impactaram fortemente nos materiais didáticos de CHSA. A Sociologia continua presente

em ambos os livros didáticos analisados, mas a imposição de uma nova forma de se estruturar o discurso pedagógico a partir de uma abordagem interdisciplinar, somado a um curto prazo de abertura do edital do PNLD 2021, causou uma fragilização no conteúdo da disciplina e em determinados momentos estando presente de forma fragmentada.

De forma geral, as obras analisadas expressam as consequências de uma tentativa desenfreada de aplicação das políticas recentes e nota-se uma imposição do campo recontextualizador oficial (instituições do Estado, currículo formal) em relação ao campo recontextualizador pedagógico (instituições educacionais, escolas, universidades etc.). Os atuais livros didáticos configuram-se como aparelhos de reprodução simbólica de um novo discurso educacional o qual, como alerta Van Dijk (2018), é um dos tipos de discurso que mais possui poder pela sua enorme penetração. E, assim, o esforço de construir um consenso dominante com intuito de cumprir com interesses e propósitos das reformas educacionais atuais se revela uma verdadeira ameaça à democracia e à formação para uma cidadania que desnaturaliza e problematiza a realidade social que nos cerca.

## Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, Marcos Otávio. Corrupção e produção do Estado. **Revista Pós Ciências Sociais**, Maranhão, v. 14, n. 27, p. 99-130, 2017.

BODART, Cristiano. das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. (2023). Os (As) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a Sociologia Escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.5, n. 2, p. 89-162, 2021.

BODART, Cristiano. das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 2, p. 47-75, 2022.

BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna Plus**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: Moderna, 2020. [6 volumes].

BRASIL. **Base Curricular Nacional do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília: Presidência da República, [2017].

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: Sociologia: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital PNLD-2021. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Sociologia (OCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CIGALES, Marcelo; GREINERT, Diego. O debate sobre o currículo de ciências sociais: da lei 11.684/2008 à BNCC/2018. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 235-250, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.



HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: EdPUC-Rio, Apicuri, 2016.

MAÇAIRA, Júlia Polessa. **O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França**: recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de

Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Proposições**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2006.

MELO, Valci. Desnaturalizando os privilégios: o discurso dos livros didáticos de Sociologia sobre as desigualdades sociais. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2021.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos**, Faculdades Integradas de Uberaba, Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. Educando pelas métricas do mercado: as propostas do empresariado para a juventude da classe trabalhadora e a reforma do ensino médio. SciELO Preprints, 2021.

RAMA, Maria Angela Gomez et al. **Prisma: Ciências Humanas**. São Paulo: FTD, 2020. [6 volumes].

SILVA, Ileizi Fiorelli.; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-283, abr. 2020.

TAVARES, Caio dos Santos; QUEIROZ, Diego da Silva Guimarães. O conceito de democracia nos livros didáticos do PNLD 2018 e 2021. *In: Encontro de pesquisa educacional em Pernambuco*, 8, 2021, Pernambuco. **Anais do 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Editora Realize, 2021, p. 4059-4075.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

## **LEAL, Sayonara Amorim Gonçalves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). Temáticas do Ensino de Sociologia na escola brasileira. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. 270 p.**

*Caio dos Santos Tavares<sup>1</sup>*  
ORCID: 0000-0003-0074-7545

O retorno da Sociologia de modo obrigatório na educação básica, mediante a Lei nº 11. 684 de 2008, incentivou o aumento de trabalhos acerca do ensino da Sociologia Escolar, o que pode ser constatado no crescimento exponencial do número de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação tratando sobre o ensino de Sociologia (Bodart; Cigales, 2017), nos novos grupos de pesquisas sobre a temática (Neuhold, 2015) e no crescimento de papers acadêmicos publicados em revistas científicas (Bodart; Tavares, 2018).

Apesar dos avanços que o subcampo “ensino de Sociologia” obteve, tivemos o retrocesso imposto pela Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que coloca em risco a permanência da disciplina Sociologia no ensino médio. Foi tendo em vista essa conjuntura ambivalente de consolidação e ameaça do subcampo do ensino de Sociologia que o livro *Temáticas do*

ensino de Sociologia na escola brasileira foi confeccionado e divulgado.

A obra teve os seguintes organizadores: a professora Sayonara de Amorim Gonçalves Leal, doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e docente no Departamento de Sociologia da mesma instituição. Trata-se de uma pesquisadora com interesse na prática de ensino de Sociologia em escolas do Distrito Federal e na formação instrucional e saberes docentes no curso de licenciatura em Ciências Sociais. E o professor Marcelo Pinheiro Cigales, doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente do Departamento de Sociologia da UnB e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição. Atua na Coordenação de Integração das Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação (CIL/DEG) e é líder do grupo de pesquisa cadastrado no

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Docente na disciplina de Sociologia na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto vinculada a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). **E-mail:** caiotavares\_@hotmail.com.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. O professor Cigales atua como pesquisador do ensino das Ciências Sociais e da Sociologia da Educação, tendo publicado diversos artigos e livros acerca da temática.

A obra contou com a apreciação dos organizadores, especialistas do tema e experts em linguagem de texto paradidático. Tal análise deu-se em três etapas: na primeira, os textos submetidos foram avaliados pelos coordenadores com a finalidade de atestar respeito aos princípios éticos e à pertinência do texto com relação à proposta do livro. Os coordenadores enviaram um e-mail para cada autor com um modelo de formatação dos capítulos e indicaram as alterações que deveriam ser feitas no texto; na segunda, os textos aprovados na avaliação anterior foram encaminhados para os especialistas no tema a fim de atestar a qualidade conceitual; por fim, na terceira etapa, os textos foram avaliados por especialistas em linguagem de texto paradidático a fim de avaliar a linguagem, se acessível e interessante para os(as) estudantes do ensino médio.

É importante destacar o papel de apoio dos(as) estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET), entre os anos de 2016 a 2018, que participaram como autores(as) ou

debatedores(as) dos capítulos. A obra foi lançada pela Editora Pontes Editores Ltda., fundada em 1987, com sede em Campinas/SP, que conta com mais de 1.600 obras em seu catálogo. Com a linha editorial direcionada para Literatura, Linguagens e outras áreas do conhecimento, seus lançamentos, todavia, são voltados para as Ciências Humanas.

O livro *Temáticas do ensino de Sociologia na escola brasileira* contou com a colaboração de 24 autores(as) com formação em Ciências Sociais. A comissão científica da obra foi composta por 15 pesquisadores(as) e professores(as) com atuação no que Mocelmin (2020) denominou de “campo do ensino de Sociologia”. Cabe ressaltar que o livro, organizado em 12 capítulos, tem um agregado de textos, no qual explica uma temática do ensino de Sociologia. No início de cada capítulo é feita uma síntese em tópicos, que serão trabalhados. Ademais, em alguns capítulos foram oferecidas dicas de músicas, filmes, documentários, textos e propostas de atividades. Esses materiais complementares possuem relação com o conteúdo do capítulo, o que pode ser utilizado pelo docente para o aprofundamento do conhecimento do discente.

Os organizadores do livro almejam que o “[...] conjunto de textos desta coletânea possa auxiliar docentes e estudantes que têm

contato com a disciplina de Sociologia e suas temáticas no ensino médio brasileiro” (Leal; Cigales, 2022, p. 21). Nesse sentido, o livro em análise busca fornecer aporte didático aos professores de Sociologia.

A obra em questão possui 270 páginas. No primeiro capítulo, nomeado A Sociologia Escolar no Brasil, escrito por Cristiano das Neves Bodart, professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), o autor destaca a trajetória histórica e recente da Sociologia Escolar. Foi descrito o processo de institucionalização da disciplina e os desafios atuais para a sua permanência devido às alterações empreendidas pela Reforma do Ensino Médio.

O segundo capítulo, A relevância intelectual da Sociologia, foi redigido por Nilza Soares dos Anjos, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora de Sociologia. A autora instiga o leitor a pensar: “qual o motivo de estudar Sociologia?” (Anjos, 2022, p. 49). Para responder a essa pergunta, dialogou com autores como Bauman e Lahire, visando contribuir sobre a serventia do conhecimento sociológico. Além disso, a professora ressaltou as diferentes abordagens da produção do conhecimento sociológico, apresentando de forma introdutória as concepções teóricas de Pierre Bourdieu,

Bernard Lahire, Anthony Giddens, Wright Mills, Émile Durkheim e Zygmunt Bauman.

Na sequência, temos o capítulo A era da internet: igualdade, liberdade, conhecimento e participação política?, escrito por Alane Martins, mestra em Ciências Sociais pela UnB. Nele, é visto o processo de dominação da internet nos meios de comunicação e a sua relevância no distanciamento social causado pelo vírus SARS-CoV-2. Ademais, há reflexões sobre a desigualdade digital e os problemas do vazamento de informações e da privacidade, que impactam na vida de milhões de pessoas. Por fim, a autora ressalta como a internet ajuda na capilarização do conhecimento e na participação política.

Seguindo as reflexões acerca das novas tecnologias, o quarto capítulo, Redes sociais, foi escrito pelo professor de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Caio dos Santos Tavares, e pela professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, Fabiana Alves de Oliveira. No capítulo, são apresentadas a história e a definição sociológica do conceito “redes sociais”, a relevância das redes sociais nas vidas diárias das pessoas, como o financiamento das plataformas digitais influencia nas relações sociais e os efeitos das fake news.

O quinto capítulo, *Redes sociais, indústria cultural: as mídias sociais no mundo juvenil*, foi redigido por Marcos Costa, mes- trando em Sociologia pela Ufal, e Brenda de Paula, mestranda em História na mesma insti- tuição. Aqui, são destacados o processo de aperfeiçoamento dos meios de comunicação e as definições dos conceitos “mídias sociais”, “cibercultura”, “indústria cultural” e “cultura de massa”. De forma introdutória, os autores apresentam as contribuições dos sociólogos Theodor Adorno e Max Horkheimer. Por- tanto, os professores podem utilizar esse capí- tulo de forma complementar, atrelado aos dois capítulos anteriores.

As ocupações secundaristas sob o olhar da Sociologia conduz ao sexto capítulo, feito por Tiago Franco e Flávia Oliveira, mestres em Sociologia pela Unb, e por Vitor Astravos, gra- duado em Ciências Sociais pela UnB, em que contextualizaram as ocupações secundaristas de 2016, em virtude do fechamento de 90 escolas no estado de São Paulo durante a gestão estadual de Geraldo Alckmin (Partido da Social Demo- cracia Brasileira). O leitor pode perceber o cará- ter sociológico do texto à medida que é definido o que são movimentos sociais e as diferentes abordagens da Sociologia sobre movimentos sociais. Os autores relacionam o conceito com a experiência empírica.

No sétimo capítulo, *O graffiti e a ação social*, a autora do texto, Aline Rezende, mes- tra em Sociologia pela UnB, destaca a história do graffiti nos Estados Unidos e no Brasil, es- pecialmente no contexto do Distrito Federal e das cidades do entorno da capital nacional. Além disso, é operacionalizado o conceito de ação social de Max Weber para compreender as ações dos grafiteiros. Vale ressaltar que a autora mobiliza o conceito “machismo” para compreender as relações sociais.

Um olhar contracolonial sobre identi- dade e cidadania é o oitavo capítulo, redigido por Welitania Rocha, doutoranda em Antro- pologia pela UnB, Hannara Dias, licenciada em Sociologia pela UnB, e Eric Santos e Laiane Damasceno, professores de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Dis- trito Federal. Os autores procuram instigar os estudantes a analisarem criticamente a identi- dade e a cidadania em sua comunidade e na escola. Para isso, buscam conceituar os con- ceitos “identidade”, a partir de Max Weber, Marcel Mauss e Stuart Hall, e “cidadania”, di- alogando com Lélia Gonzalez, Hannah Arendt e Alfred Marshall. Ademais, os autores mobi- lizam os conceitos mediante o viés da coloni- alidade a partir das seguintes referências: Lé- lia Gonzalez, Kabengele Munanga, Aníbal Quijano e Ailton Krenak. Por fim, é feita uma

proposta pedagógica chamada “pedagogia do Griô”, baseada na aprendizagem de forma oral utilizada pelos povos indígenas e africanos, sendo promovido o uso de podcasts e vídeos como materiais didáticos.

Na sequência, o nono capítulo, intitulado Pensadores negras, o acesso às oportunidades e as questões raciais, escrito por Gabriela Silva, mestranda em Sociologia pela UnB, apresenta uma abordagem histórica sobre o racismo e os seus efeitos na estrutura da sociedade. É refletido sobre o lugar periférico que as pensadoras negras ocupam na universidade. Além disso, é ressaltado o papel importante que três mulheres negras tiveram na história do Brasil, sendo elas: Virgínia Bicudo, Thereza Santos e Beatriz do Nascimento. O referido capítulo dialoga com o anterior, ou seja, o(a) professor(a) poderá trabalhar de forma integrada visando uma prática educativa antirracista.

O 10º capítulo, Entre a Sociologia e a Literatura: o fazer sociológico em Lima Barreto, tem como autores os mestres em Sociologia pela UnB, Antônio Júnior e Flávio Faria, a mestra em Sociologia pela UnB, Larissa Souza, e o graduado em Ciências Sociais, Matheus Paiva. É apresentada aos leitores a trajetória de Lima Barreto e foi feita uma análise mobilizando a Sociologia da

Literatura dos contos escritos pelo autor: A nova Califórnia, O homem que sabia javanês, Miss Edith e seu tio e Como o homem chegou, bem como os conceitos sociológicos “coronelismo”, “política”, “burocracia”, “modernidade” e “patrimonialismo” foram destacados mediante as reflexões dos textos literários e o contexto de produção.

O capítulo seguinte, nomeado Tematizando o trabalho (in)formal: desigualdades sociais, precarização e espaço urbano, foi escrito por Clara Chaves, licenciada em Ciências Sociais pela UnB, Mariana Morena, licenciada em Ciências Sociais pela UnB, e Stefan Klein, professor de Sociologia na UnB. Aqui é abordado os efeitos da precarização do trabalho, conceituando as diferenças do trabalho informal e formal. Os autores trazem tais conceitos como uma forma de analisar criticamente as desigualdades sociais.

O último capítulo, A questão ambiental também é uma questão social, foi escrito por Ana Nobre, mestra em Sociologia pela UnB. Nesse 12º texto são utilizados os sociólogos contemporâneos Ulrich Beck, Anthony Giddens e Tania Pacheco para compreender os impactos das mudanças ambientais na sociedade. A autora relaciona a teoria sociológica com um estudo de caso em um bairro

localizado no estado do Maranhão, que foi impactado pela mineração.

Em suma, o livro *Temáticas do ensino de Sociologia na escola brasileira* contribui com a consolidação da disciplina enquanto conteúdo importante para a formação dos

jovens no ensino médio, pois é um material didático qualificado que possibilita diversas maneiras de transformar o saber sociológico significativo para a realidade dos alunos.

Nesse sentido, a obra fornece apoio à prática docente na área de Sociologia/Ciências Sociais.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília: Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 16 de maio 2023.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. 2017. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 2, p. 256-281.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal, 2015. p. 103-123.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 353-396, mar./jun. 2020.

MOCELIN, Daniel. O ensino de Sociologia e o seu Subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

## O Ensino de Sociologia e metodologia para seu ensino: uma entrevista com Cristiano das Neves Bodart

*The Teaching of Sociology and Methodology for Its Teaching: an Interview with Cristiano das Neves Bodart*

*La Enseñanza de la Sociología y la Metodología para su Enseñanza: una Entrevista con Cristiano das Neves Bodart*

Ana Clara Damásio<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0001-7426-7486

### Resumo

Essa é uma entrevista exclusiva com o renomado professor Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e docente na Universidade Federal de Alagoas. O professor Bodart é uma figura central no Ensino de Sociologia, destacando-se por sua atuação na formação de professores, seu papel na Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e sua dedicação à pesquisa e publicações no campo das Ciências Sociais. Ele compartilha *insights* sobre inovações pedagógicas, como o uso de canções e fotografia no ensino de Sociologia e discute o futuro do campo, além de suas contribuições para a formação de professores e pesquisadores. A entrevista oferece uma oportunidade de aprender com um dos principais pesquisadores do Ensino de Sociologia no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Metodologia, Ciências Sociais.

### Abstract

This is an exclusive interview with the renowned professor Cristiano das Neves Bodart, Ph.D. in Sociology from USP and a faculty member at the Federal University of Alagoas. Professor Bodart is a central figure in the field of Sociology Education, distinguished for his role in teacher training, his involvement in the Brazilian Association of Social Sciences Education, and his dedication to research and publications in the field of Social Sciences. He shares insights into pedagogical innovations, such as the use of songs and photography in Sociology education, and discusses the future of the field, along with his contributions to teacher and researcher education. The interview provides an opportunity to learn from one of the leading researchers in Sociology Education in Brazil.

**Keywords:** Sociology Education, Methodology, Social Sciences.

### Resumen

Esta es una entrevista exclusiva con el renombrado profesor Cristiano das Neves Bodart, Doctor en Sociología por la USP y docente en la Universidad Federal de Alagoas. El profesor Bodart es una figura central en la enseñanza de la Sociología, destacándose por su labor en la formación de profesores, su papel en la Asociación Brasileña de Enseñanza de Ciencias Sociales y su dedicación a la investigación y publicaciones en el campo de las Ciencias Sociales. Comparte perspicacias sobre innovaciones pedagógicas, como el uso de canciones y fotografía en la enseñanza de la Sociología, y discute el futuro del campo, así como sus contribuciones a la formación de profesores e investigadores. La entrevista ofrece una

---

<sup>1</sup> Ana Clara Damásio é doutoranda pelo PPGAS/UnB e membra do Grupo de Etnografia das circulações e dinâmicas migratórias - MÓBILE (CNPq/UnB) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (SOL/UnB). Tem interesse em temáticas que perpassam parentesco, migração, relações raciais e metodologia antropológica. **E-mail:** anaclarasousadamasio@gmail.com

oportunidad para aprender de uno de los principales investigadores en la enseñanza de la Sociología en Brasil.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Sociología, Metodología, Ciencias Sociales.

É com grande satisfação que apresentamos uma entrevista exclusiva com o professor Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e atualmente docente no Centro de Educação (Cedu) e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-ICS) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Bodart é uma figura basilar no campo do Ensino de Sociologia, inclusive quando os temas são as metodologias pedagógicas para a Sociologia escolar.

Com uma notável trajetória acadêmica e profissional, o professor Bodart foi coordenador do Setor de Ensino de Ciências Humanas e Sociais (ECHS) do Centro de Educação da Ufal de 2018 a 2023, onde atua na formação de professores de Sociologia. Além disso, sua atuação se estendeu para além das salas de aula, incluindo um importante papel na Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), onde exerceu, entre 2016 e 2022, funções de destaque, como gerente de comunicação e vice-presidente em dois mandatos.

Sua dedicação ao ensino e à pesquisa no campo das Ciências Sociais é evidenciada por sua ampla participação em projetos de pesquisas, publicações científicas e didáticas e em eventos acadêmicos da área. Ele é autor,

coautor e organizador de várias obras dedicadas ao ensino de Sociologia, Ciência Política e Antropologia, que contribuem significativamente para a formação de professores, de pesquisadores e para o aprimoramento do ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Como palestrante e conferencista, o professor Bodart já compartilhou seu conhecimento em dezenas de universidades, abordando temas relacionados ao Ensino de Sociologia. Sua influência no campo é atestada pelas numerosas citações aos seus trabalhos em outros artigos e ementas de cursos de Ciências Sociais. Além disso, é fundador e editor do *Blog Café com Sociologia*<sup>2</sup>, projeto que se desdobra em revista acadêmica, *Revista Café com Sociologia*<sup>3</sup>, em editora, *Editora Café com Sociologia*, e perfis nas redes sociais<sup>4</sup>.

Nesta entrevista, exploramos parte dos conhecimentos e perspectivas inovadoras do professor Cristiano Bodart em relação ao Ensino de Sociologia e às metodologias de ensino. Ele compartilha *insights* valiosos sobre as estratégias didáticas, como uso de canções e de fotografia no ensino de Sociologia, bem como suas visões sobre o futuro do campo. Além disso, discutimos algumas de suas

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cafecomsociologia.com>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com>

<sup>4</sup> Instagram, Facebook, YouTube e Threads, todos identificados no seguinte perfil: @cafecomsociologia

contribuições para a formação de professores e pesquisadores.

Esta é uma oportunidade de aprender com um dos pesquisadores mais influentes no campo do Ensino de Sociologia no Brasil. Um bom mergulho nas ideias e experiências inspiradoras do professor Cristiano Bodart!

**[Ana Clara Damásio]** Olá, professor Cristiano Bodart, seja muito bem-vindo! Conte-nos um pouco sobre você, sua trajetória como pesquisador e como o Ensino de Sociologia entrou no seu caminho.

**[Cristiano Bodart]** Olá, Ana Clara! Eu venho de uma família de origem humilde, ligada à classe trabalhadora. Meu pai, pescador artesanal, ainda exerce sua profissão, enquanto minha mãe passou a maior parte de sua vida trabalhando como empregada doméstica, sem o benefício de um contrato formal. Vivi a maior parte da minha vida entre o balneário chamado Iriri e a cidade vizinha, Piúma, uma cidade pequena localizada no litoral sul do Espírito Santo, com aproximadamente 15 mil habitantes. Concluí minha graduação em Licenciatura em Ciências Sociais em uma instituição mantida por religiosos Camilianos. O curso, de natureza laica, era oferecido no período noturno, o que possibilitou que eu o frequentasse, já que naquela época trabalhava durante o dia em uma serralheria. A faculdade ficava a aproximadamente 90 km de distância da minha residência, trajeto percorrido diariamente de ônibus. Depois fiz o mestrado no estado do Rio de Janeiro, cerca de 250 km de minha casa.

Foi somente durante o meu doutorado, na Universidade de São Paulo, que comecei a me dedicar, além da minha pesquisa sobre movimentos sociais, aos trabalhos relacionados ao ensino de Sociologia, o que me permitiu compreender de forma mais científica a minha prática docente. Minha jornada na escrita acadêmica sobre o ensino de Sociologia teve início em 2012, e no ano seguinte, em 2013, participei do meu primeiro evento científico dedicado a essa temática, o III Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (III Eneseb), realizado em Recife. Durante esse encontro, apresentei um trabalho que, posteriormente, foi publicado como um artigo em 2016. No mesmo ano, concluí meu doutorado e assumi o cargo de professor efetivo na Universidade de Alagoas (Ufal), onde me dediquei principalmente à formação de professores, especialmente na área de Ciências Sociais. Essa transição foi um ponto crucial que impulsionou meu interesse contínuo pelo ensino de Sociologia. Posso afirmar que assumi esse “lugar de pesquisador do ensino das Ciências Sociais” apenas partir de 2017, ao assumir a vaga de docente na Ufal voltada à formação de professores de Sociologia.

Minha trajetória como pesquisador do ensino das Ciências Sociais é relativamente recente, embora seja fundamentada em uma experiência docente que remonta a um período um pouco mais longo. Iniciei minha carreira como professor de Sociologia em 2008, quando a disciplina foi introduzida no ensino

médio na escola onde eu já lecionava Geografia, mas a minha experiência como educador já vinha desde 2001, quando lecionava outras disciplinas, nas quais, devido à minha formação em Ciências Sociais, sempre incorporava uma perspectiva sociológica ou mesmo textos de Sociologia.

Foi em 2009 que criei o *Blog Café com Sociologia* e comecei a buscar maneiras de conhecer e desenvolver estratégias didáticas para o ensino de Sociologia. Naquela época, ainda não havia livros didáticos de Sociologia distribuídos pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que só ocorreu em 2012. Portanto, muitas das estratégias didáticas que passei a aplicar em minhas aulas no ensino médio foram inspiradas por experiências do ensino de História e Geografia, que adaptei ao contexto da Sociologia. Acredito que essas duas disciplinas tenham sido o ponto de partida de muitos professores e professoras que as lecionavam antes de 2009 e passaram a ensinar a Sociologia. É uma questão a ser pesquisada.

Como mencionado anteriormente, a partir do final de 2016, meu foco de pesquisa e ensino direcionou-se para a área do ensino de Sociologia. Nesse mesmo ano, estreitei meus laços com a Associação Nacional do Ensino de Ciências Sociais (Abecs), e o ano subsequente, comecei a atuar como docente em Programas de Pós-graduação em Sociologia (PPGS-Ufal), onde iniciei minhas pesquisas e orientações acadêmicas relacionadas a esse

campo. No PPGS-Ufal oriento pesquisas sobre o ensino de Sociologia, inclusive em 2022 ofereci uma disciplina especial sobre “O ensino das Ciências Sociais no Brasil”, e possivelmente esta pode ter sido a primeira vez que uma disciplina abordando esse tema tenha sido ofertada em um mestrado acadêmico.

É relevante notar que minha incursão no subcampo de pesquisa relacionado ao ensino de Sociologia tem suas raízes em minha experiência como educador na educação básica. Em parte, talvez isso ajude a entender meu interesse em desenvolver metodologias e estratégias didáticas voltadas para o ensino de Sociologia. É importante ressaltar que essa abordagem é atípica dentro da Sociologia, já que historicamente a comunidade acadêmica da Sociologia brasileira tem se mantido distante do tema Educação e, em especial, demonstrado pouca disposição para empreender esforços propositivos voltados ao ensino das Ciências Sociais. Nas Ciências Sociais é mais comum a busca por explicações de fenômenos já ocorridos, havendo uma produção limitada de abordagens propositivas, especialmente no contexto da Educação.

**[Ana Clara Damásio]** Em sua trajetória como pesquisador e educador, quais foram os momentos ou experiências que mais o influenciaram no desenvolvimento de sua abordagem no Ensino de Sociologia e no seu interesse sobre metodologias de ensino?

**[Cristiano Bodart]** Acredito que minha experiência como professor na educação

básica tenha desempenhado um papel fundamental para duas coisas: primeiro, na minha compreensão das dificuldades reais que os educadores enfrentam ao preparar e conduzir suas aulas; segundo, na empatia que essa experiência gerou, posição facilitada por ter compartilhado essas mesmas dificuldades. Tenho a convicção de que, sem minha vivência como educador na educação básica, seria consideravelmente mais difícil compreender as dinâmicas das salas de aula e as práticas pedagógicas voltadas às Ciências Sociais nesse nível de ensino.

Naturalmente, minha posição na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde supervisiono estágios docentes, também me proporciona condições de observar diferentes realidades cotidianas nas escolas. Esse aspecto orienta minhas reflexões e produções, especialmente quando se trata de materiais direcionados aos professores. Isso inclui a coleção que organizei, *Conceitos e Categorias Fundamentais para o Ensino de Ciências Sociais*, e os livros que escrevi, como *Usos de Canções no Ensino de Sociologia*, *Usos da Fotografia no Ensino de Sociologia* e o livro didático *Ciência Política para o Ensino Médio*, este produzido em coautoria com César Alessandro Sagrillo Figueiredo.

Uma estratégia que tem se mostrado muito proveitosa para mim é a prática de integrar minha experiência como professor às experiências de regência dos estudantes da licenciatura e dos docentes das escolas que

supervisiono durante a prática de estágio. Ao compreender as dificuldades enfrentadas e ao conhecer experiências bem-sucedidas, busco conceber novas perspectivas para o ensino de Sociologia. Além disso, considero importante analisar as dificuldades e os avanços que o campo e o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia têm experimentado. Acredito que o chão de sala alimenta as reflexões acadêmicas e estas auxiliam, ou deveriam auxiliar, as práticas docentes.

Um aspecto que merece destaque, e que norteia parte dos meus esforços, é a observação de que muitos professores e professoras, ao ministrarem aulas de Sociologia, frequentemente negligenciam suas características específicas, transformando a aula em algo que não se assemelha à Sociologia escolar. Tenho observado que, em diversas ocasiões, o que deveria ser uma aula de Sociologia acaba se convertendo em aula de História, Geografia, Filosofia e, em alguns casos, até mesmo em uma abordagem puramente baseada no senso comum. Isso tem me levado a refletir sobre as particularidades do ensino de Sociologia e a desenvolver estratégias didáticas que visam assegurar um tratamento condizente com as Ciências Sociais. Aqueles que examinarem meus livros sobre o uso de músicas e de fotografias perceberão essa preocupação em evidência.

**[Ana Clara Damásio]** Como você enxerga a importância do uso de diferentes dispositivos, como canções e fotografia, no

Ensino de Sociologia? Quais benefícios esses recursos podem trazer para os alunos, professores e para o campo da Sociologia em si?

**[Cristiano Bodart]** Os usos de estratégias e de recursos didáticos facilita a transposição didática, a comunicação e pode promover o maior engajamento dos estudantes na prática de ensino-aprendizagem. Nesse processo, intencionalidade educativa deve ser o objetivo da aula e não o recurso ou a estratégia adotada, pois não podemos confundir “veículo” com o “destino”. Os recursos e as estratégias são meios e não fins, devendo, assim, ser percebidos e tratados pelos docentes. De pouco, ou nada, adianta aulas “legais” sem que o estudante acesse um novo conhecimento escolar, e por outro lado, aulas “chatas” podem não motivar estudantes a participar das aulas, conseqüentemente, a não aprender.

Estratégias e recursos didáticos são importantes, mas não devem ser os objetivos últimos da experiência escolar. Isso significa dizer que ao elaborar um plano de aula o docente deve primeiro definir os objetivos e só depois avaliar qual recurso ou estratégia didática será utilizado. Ou seja, definir “o quê ensinar” precede “como ensinar”. Não me parece ser um caminho promissor, do ponto de vista escolar, definir que a aula seguinte será com uso de um determinado recurso, tal como uma música, jogo ou filme, sem antes definir a intencionalidade educativa. Nesse caso, seria como “colocar a carroça na frente dos bois”.

Além disso, é importante que haja uma vigilância epistemológica para que a aula tenha uma abordagem típica da Sociologia escolar. Ao usar uma música crítica à ditadura civil-militar, por exemplo, devemos ter cuidado para não dar uma aula de História, já que nossa preocupação deve ser em realizar uma abordagem “figuracional” do tema. Gosto de usar esse conceito de Norbert Elias por sintetizar um conjunto de preocupações consensuais nas Ciências Sociais e que, ao meu juízo, devem orientar os docentes de Sociologia: as relações de interdependências entre os indivíduos, as relações de poder, a história sob perspectiva dialética e as relações entre estruturas e agencia. Nesse sentido, o professor deve buscar auxiliar na promoção, entre os estudantes, de uma percepção figuracional da realidade social. Ao planejar suas aulas deve se perguntar qual estratégia ou recurso potencializa e facilita essa promoção.

É sob esses cuidados que vamos “extrair” dos recursos e das estratégias didáticas apoio ao ensino de Sociologia, podendo ser facilitadores da comunicação entre docente e estudantes e colaborar para o envolvimento de seus corpos e mentes nas aulas. É importante ter cuidado na seleção dos meios para não gerar o efeito contrário. Antes de utilizar qualquer recurso, especialmente quando não comumente utilizado, esclarecer aos estudantes o propósito de seu uso e quais os objetivos educativos estão definidos, o que auxilia no engajamento durante a mobilização do

recurso, mesmo quando “estranho” aos estudantes. Por exemplo, usar canções com estéticas diversas ao gosto dos estudantes sem os conscientizar dos motivos da escolha da música, certamente não provocará o engajamento discente na aula.

Os recursos e as estratégias didáticas podem tornar a aula mais dinâmica, desde que não se repita por muitas vezes ou se estenda por muito tempo. O ideal é que haja uma variação nos usos e nos momentos das aulas, e quando eu falo em “variar usos”, não significa, necessariamente, em ter acesso a variados recursos. Claro que seria ótimo ter diversos recursos didáticos à disposição dos professores, mas infelizmente a regra é a escassez. Me refiro a aplicar estratégias diferentes, às vezes usando o mesmo recurso, por exemplo, é possível utilizar o livro didático para realizar atividade de leitura imagética, produzir charges, leitura compartilhada, elaborar paródias, leitura individual seguida de atividades, produção de criptogramas, análise de discursos etc. Veja que o recurso, o livro, será o mesmo, mas a estratégia adotada apresentará variações.

Além de dinamizar a aula, os usos de recursos e as estratégias didáticas as tornam menos rotineiras ao professor, o que impacta sobre sua saúde mental e física. Outro aspecto relevante que gosto de repetir junto dos estudantes é o fato de que uma aula atrativa gera empatia entre discente e docente, o que impacta diretamente na qualidade do trabalho e de vida, já que o professor passa grande parte

de seu dia nas salas de aula e em contato com os estudantes. O reconhecimento, por parte do corpo discente, de que as aulas são boas, reflete diretamente no bem-estar de todos. Aos professores sempre digo: invistam em suas aulas e em sua formação, pois isso tornará suas vidas melhores.

**[Ana Clara Damásio]** Em sua opinião, como esses recursos metodológicos podem ser aplicados de forma eficaz no Ensino de Sociologia em níveis diferentes, desde graduandos até pós-graduandos e professores experientes?

**[Cristiano Bodart]** Os recursos didáticos e as estratégias podem ser adaptados para qualquer nível de ensino, o que dependerá do conhecimento didático do professor. Para melhor responder o que me pergunta, julgo importante conceituar, ainda que brevemente, “artefatos culturais”, “recursos pedagógicos”, “recursos didáticos” e “estratégias didáticas”. Ter clareza das diferenças conceituais entre eles já ajuda bastante na busca por potencializar seus usos.

Os “artefatos culturais” são objetos (e representações simbólicas) produzidos pelo ser humano, a partir de sua capacidade de transformar inventivamente a natureza. Aqui se encontra a mesa, o quadro negro, o projetor, o sapato, o pincel, o giz, o lápis, o documento de identidade, entre outros. Trata-se de uma categoria ampla que envolve inclusive os “recursos pedagógicos” e os “recursos didáticos”. Já os “recursos pedagógicos” são artefatos criados com a finalidade de ensinar

alguma coisa, tais como campanhas publicitárias, histórias infantis, livros de etiquetas, entre outros. Por sua vez, o “recurso didático” é um tipo de “recurso pedagógico”, porém produzido com a intencionalidade pedagógica voltada a um público específico e à educação formal (escolar ou universitária). Geralmente um “recurso pedagógico” é produzido com o objetivo de atender a uma disciplina e a uma etapa escolar específicas. Um “recurso didático” é um tipo de “recurso pedagógico”, mas nem todo o “recurso pedagógico” é um “recurso didático”, pois não é voltado, em sua intencionalidade original, à educação formal. A estratégia didática” é a ação docente que, utilizando de artefatos culturais, recursos pedagógicos ou didáticos, visa uma intencionalidade educativa formal. O exemplo mais conhecido são os livros didáticos, as apostilas didáticas e os jogos didáticos.

Entendendo esses conceitos, o professor estará atento aos seguintes aspectos: (a) quase tudo é passível de ser utilizado na aula como meio de alcançar seus objetivos educativos; (b) é possível usar nas aulas artefatos produzidos sem fins educativos; e (c) um recurso didático pode ser usado a partir de estratégias didáticas variadas. Para deixar mais claro, darei exemplos: a canção “O carimbador maluco” (1983), de Raul Seixas, não foi produzida para ensinar Sociologia aos estudantes do ensino médio, contudo, podemos utilizá-la a partir de uma certa estratégia didática para ensinar o fenômeno da burocracia a

partir de Max Weber. A campanha nacionalista dos anos de 1930 não foi elaborada para ser um recurso didático, mas pode ser apropriada pelo professor de Sociologia para explicar conceitos como ideologia, integralismo e nacionalismo. No primeiro exemplo temos um “artefato cultural”, e no segundo, um “recurso pedagógico”. Embora um “recurso didático” tenha sido produzido para uma determinada disciplina, série ou faixa etária, ele pode ser apropriado pelo professor de formas variadas e ser utilizado de maneiras diferentes daquelas pensadas por seu produtor.

Darei um exemplo de uma experiência recente: estava ensinando a estudantes de graduação os conceitos de “lugar de fala”, “arbitrariedade cultural” e “ideologia”, e para isso utilizei livros didáticos do ensino fundamental I. Os referidos livros foram considerados “artefatos culturais” e seus discursos em torno das comunidades indígenas, dos negros, das mulheres e outras minorias foram examinados. Um livro didático, embora seja um recurso didático, pode ser utilizado de várias formas, como exemplifiquei anteriormente. Note que a compreensão dos conceitos mencionados amplia as possibilidades para as aulas. Lembro-me de uma ocasião em que utilizei o projetor, com sua técnica de reverter a posição das imagens, para explicar o conceito marxiano de ideologia como “imagens projetadas de ponta-cabeça”, e até mesmo um simples documento de identidade pode ser um

artefato usado para iniciar uma discussão sobre as noções de identidade, por exemplo.

Os recursos, portanto, podem ser adaptados, ou mesmo ressignificados, de variadas formas para atender a diferentes contextos educativos. Para isso, o professor deve buscar, ao longo de seu processo formativo (que não se limita aos bancos das universidades), adquirir conhecimentos didático-pedagógicos e ampliar seu repertório didático.

**[Ana Clara Damásio]** Você poderia compartilhar algumas experiências específicas ou exemplos de como você aplicou com sucesso o uso de canções e fotografia no Ensino de Sociologia em sala de aula?

**[Cristiano Bodart]** Meus dois livros, *Usos de Canções no Ensino de Sociologia*, de 2022, e *Usos da Fotografia no Ensino de Sociologia*, de 2023, são obras que se baseiam nas minhas experiências como professor de Sociologia na educação básica, revisitadas à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos acumulados posteriormente. Acredito que os usos com melhores resultados têm alguns aspectos comuns: (a) planejamento da aula, que envolve a cuidadosa consideração do uso do recurso ou da estratégia didática; (b) conhecimento do contexto de produção, consumo e circulação do recurso a ser utilizado; (c) clareza na comunicação aos estudantes dos objetivos do uso do recurso na aula; e (d) busca por garantir que a aula fosse marcada pelas especificidades das Ciências Sociais, conforme a perspectiva figuracional anteriormente

mencionada. As aulas que incorporaram esses quatro aspectos foram as mais bem-sucedidas. E embora eu pudesse citar várias experiências aqui, acredito que não repetir esses exemplos seja uma maneira de convidar os interessados no tema a lerem esses dois livros.

Para não deixar completamente de responder à pergunta, menciono uma experiência com o uso de canções que não está em um dos referidos livros. Eu estava prestes a trabalhar com estudantes do primeiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o tema “interações sociais”. Meu objetivo era fazer com que eles entendessem os impactos dessas interações ou a ausência delas nas estruturas sociais que construímos e reconstruímos ao longo de nossas vidas. Para isso, utilizei a canção *A lista* (2001), de Oswaldo Montenegro. Ouvimos coletivamente a música duas vezes, acompanhando a letra. Em seguida, solicitei que eles respondessem às orientações da canção: fizessem uma lista dos grandes amigos que mais vieram há 10 anos atrás e apontassem quantos deles já não veem mais e fizessem uma lista dos sonhos que tinham e quantos desistiram de sonhar, e assim por diante. Após concluírem essa atividade, realizamos uma roda de conversa, na qual os alunos compartilharam suas respostas, enquanto eu os estimulava a pensar sobre como as interações que tínhamos determinavam, em grande medida, suas vidas, assim como as mudanças nas interações influenciaram reconfigurações em suas atuais perspectivas, ações e

crenças. Posteriormente, lemos um pequeno texto, do qual não me recordo mais o autor, que explicava como nossas interações sociais afetam a forma como organizamos nossas vidas. Observe que a atividade é bem simples.

Eu poderia ter partido diretamente para a leitura do texto final ou explicado o conteúdo por meio de uma aula expositiva, porém, a canção gerou engajamento dos estudantes, e acredito que a aprendizagem tenha sido mais significativa para eles. Alguns aspectos dessa experiência merecem ser destacados: (a) a música escolhida dialogava com o tipo estético que os estudantes costumavam ouvir; (b) a aula permitiu a participação ativa, não exigindo conhecimentos escolares para o engajamento discente; (c) a aula partiu dos saberes dos estudantes em direção aos conhecimentos sociológicos; e (d) o saber sociológico se mostrou útil para suas vidas cotidianas na medida que puderam observar que a Sociologia nos ajuda a entendermos as figurações sociais que nos envolvem. Creio que o êxito dessa aula se explica por esses quatro aspectos.

Uma experiência bem-sucedida com usos da fotografia que não trago no livro *Usos da fotografia no ensino de Sociologia* aconteceu fora de sala de aula. Uma professora de Biologia organizou uma visita a um zoológico e precisava de apoio de outros professores para acompanhar o corpo discente do terceiro ano do ensino médio, e foi-me solicitado que auxiliasse. Resolvi aproveitar o momento para ensinar e reforçar alguns

saberes sociológicos adquiridos. Em sala de aula, revisei alguns conceitos básicos relacionados às interações sociais (linguagem, signos, socialização, papéis sociais, redes sociais, normas, conflitos, normalidade e desvio social, comunicação, etc.) e expliquei as atividades que deveriam realizar. Pedi que os estudantes fizessem a observação das interações entre as pessoas e os animais bem como entre os animais, registrando em fotografias e anotações o que julgassem ajudar a explicar as diferenças e semelhanças das interações, bem como os conceitos revistos na aula. Pedi que cada estudante selecionasse três fotografias mais emblemáticas e preparasse uma pequena explicação visando atender o que foi pedido. As fotografias foram enviadas para uma pasta virtual a ser utilizada na aula. Após a visita ao zoológico, na aula de Sociologia, com o auxílio do projetor, cada estudante apresentou as suas três fotografias explicando o que havia observado e relacionado aos conteúdos da aula. Apareceram diversas fotografias bem elucidativas e notei que os registros fotográficos os deixaram mais à vontade para realizar suas explicações e foi possível avaliar, por meio do olhar fotográfico associado à explicação, se os estudantes estavam conseguindo observar na realidade concreta conceitos que muitas vezes têm um caráter abstrato e de difícil compreensão.

**[Ana Clara Damásio]** Além dos dispositivos mencionados, existem outras estratégias ou ferramentas que você considera

valiosas para enriquecer o Ensino de Sociologia? Se sim, quais são elas?

**[Cristiano Bodart]** Como mencionei, se tivermos clareza de que quase todos os artefatos culturais são passíveis de serem utilizados como meios no processo de ensino-aprendizagem, ampliaremos substancialmente as possibilidades de aulas diferentes e atrativas. Posso citar artefatos mais óbvios, tais como *podcast*, filmes e jogos, até aqueles que são quase sempre ignorados pelos professores, tais como a roupa, as carteiras, os instrumentos de trabalho, os documentos históricos e as brincadeiras de crianças, entre outros. Para ficarmos em algumas exemplificações, pensamos nas roupas ou mesmo nos uniformes dos estudantes, que podem ser ponto de partida para uma discussão sobre identidade, por exemplo; as carteiras podem ser utilizadas para discutir estruturas e controle social; os instrumentos de trabalho podem ser uma forma de explorar as relações entre tecnologias, remuneração, educação e *status* sociais; os documentos históricos podem ser utilizados nas aulas para ensinar como os sociólogos (e outros pesquisadores) analisam esses artefatos e produzem conhecimento; as brincadeiras de crianças podem ser exploradas a partir das regiões brasileiras, explorando as suas diferentes origens e como elas se inserem na estrutura social. Muitas brincadeiras são ritos importantes para a introdução à vida adulta ou mesmo para reforçar a história do grupo social.

As possibilidades de utilização de artefatos culturais, recursos pedagógicos e didáticos dependerão do repertório didático do professor, por isso considero muito importante que os docentes busquem conhecer o maior número possível de experiências didáticas. Nesse contexto, reforço o convite para que leiam meus dois livros, assim como muitos outros que diversos colegas vêm publicando nos últimos anos. Nessa direção, recomendo o livro organizado por Rafaela Reis Azevedo (UFJF) e Thiago de Jesus Esteves (CEFET-Rio), intitulado *Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Sociologia* (2022), o livro *Partilhas sociológicas* (2022), organizado por Selton Evaristo de Almeida Chagas, Henrique Alves Fernandes Neto, Rafaela Almeida de Souza e Bruno Gabriel Palmeira da Costa Paniago, e o livro que organizei com Fabio Monteiro de Moraes e Caio dos Santos Tavares, intitulado *Música e Sociologia* (2022).

**[Ana Clara Damásio]** Como você vê o futuro do Ensino de Sociologia e as inovações que podem surgir em termos de abordagens metodológicas e recursos de ensino? Há alguma tendência ou área de pesquisa que você acredita que se tornará particularmente relevante?

**[Cristiano Bodart]** Apesar dos recorrentes ataques à Sociologia escolar e das ameaças constantes à manutenção de sua presença no ensino médio, acredito que essa disciplina tende a se consolidar cada vez

mais. Isso se dá pela sua contribuição aos aspectos progressistas que ainda aparecem no projeto educacional brasileiro e pela expansão da comunidade acadêmica e escolar que gravita em torno dela, o que podemos chamar de campo do ensino de Sociologia. Além dos professores que estão no chão da escola, há uma comunidade acadêmica que milita por sua manutenção e qualificação, essa comunidade vem se estruturando e se consolidando de modo que hoje temos uma entidade voltada exclusivamente para o ensino das Ciências Sociais. Refiro-me à Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais (Abecs). Há três revistas especializadas no tema, além da *Revista Café com Sociologia*, que é bastante receptiva ao ensino das Ciências Sociais, tenho me dedicado a compreender a expansão do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia e tenho observado uma ampliação do interesse de muitos pesquisadores pelo tema do ensino das Ciências Sociais, o que se reflete no volume de artigos publicados, teses e dissertações defendidas, dossiês organizados, livros e livros coletâneas publicados, eventos especializados e grupos de pesquisas e laboratórios. Outras entidades vêm se ocupando do tema, como a Sociedade Brasileira de Sociologia e, mais recentemente, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs),

que têm aberto importantes espaços em seus eventos. O fortalecimento de uma comunidade acadêmica acaba sendo uma retaguarda importante para a manutenção e qualificação do ensino de Sociologia na educação básica.

Ao mesmo tempo que essa comunidade acadêmica se mostra importante para a Sociologia escolar, a manutenção desta no currículo estimula o fortalecimento e ampliação dessa comunidade. Pesquisas desenvolvidas por mim, por Marcelo Cigales (UnB), Amurabi Oliveira (UFSC), Anita Handfas (UFRJ) e outros pesquisadores apontaram a forte relação entre a presença da Sociologia no ensino médio e a ampliação da produção acadêmica sobre o tema. Da mesma forma, não podemos ignorar que essa produção acadêmica vem orientando as práticas docentes.

É nesse contexto que entra sua segunda questão: “quais as inovações que podem surgir em termos de abordagens metodológicas e recursos de ensino?”. À medida em que há essa retroalimentação, os avanços das pesquisas tendem a refletir em avanços curriculares e na prática docente em Sociologia. É por isso que julgo importante que os pesquisadores do tema se dediquem também a trabalhos propositivos voltados ao chão da escola, assim como busquem conhecer o que já vem sendo praticado com êxito, afinal, pensar o ensino das Ciências Sociais confinados em gabinetes me parece pouco produtivo. Outro aspecto importante na prática dos pesquisadores refere-se a superar a postura distanciada, na

qual professores e estudantes da educação básica são apenas objetos a serem ensinados. Escrevi sobre esse desafio nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs), onde destaquei a importância de tornar esses agentes parte ativa na produção do conhecimento, o que ocorrerá apenas a partir de uma postura que busca a dialogicidade. Se assim conduzirmos as agendas de pesquisas, tenderemos a potencializar os usos de artefatos culturais, recursos pedagógicos e didáticos no ensino de Sociologia.

Quanto à tendência ou à área de pesquisa que se torna particularmente relevante, posso afirmar que o subcampo do ensino de Sociologia, em geral, já apresenta uma importante relevância social. Certamente, a prática de ensino de Sociologia ganhou muito com as expansões das pesquisas sobre o tema. Os estudantes das licenciaturas em Ciências Sociais têm hoje uma ampla bibliografia para auxiliar suas formações especializadas, o que resulta em qualificação docente. Em se tratando de recortes dentro do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, acredito que os temas se tornam “quentes” de acordo com a conjuntura e os acontecimentos que se desdobram. Em uma das pesquisas que realizei em parceria com Marcelo Cigales (UnB), constatamos essa mudança, pois dentre as primeiras dissertações e teses de mestrado defendidas sobre o ensino de Sociologia, o tema mais recorrente era a história do ensino da Sociologia e sua tentativa de

institucionalização, o que se relacionava ao contexto de necessidade de reafirmar a importância da Sociologia. Depois de reintroduzida no currículo, parte das discussões girava ao redor da preocupação do que ensinar. Nos últimos anos, o “como ensinar” ganhou relevância, e, atualmente, em grande medida influenciado pela Reforma do Ensino Médio de 2017, há uma discussão forte em torno do currículo de Sociologia e sua importância.

**[Ana Clara Damásio]** Para encerrarmos, que conselhos você daria a estudantes de Sociologia, professores e pesquisadores que desejam explorar e aprimorar suas abordagens metodológicas no ensino da disciplina?

**[Cristiano Bodart]** Aos estudantes das licenciaturas em Ciências Sociais costumo dar dois conselhos: a) aproveitem o estágio supervisionado para colocar à prova os saberes didático-pedagógicos, curriculares e disciplinares adquiridos ao longo do curso. Os saberes experienciais só se desenvolvem com a prática em sala de aula e o estágio é um momento privilegiado para isso, pois têm a supervisão de um professor que, provavelmente, é mais experiente. No estágio, experimentem variadas abordagens metodológicas, mas nem todas servem para todos os estudantes e nem mesmo para todos os professores. A experimentação é uma prática para “se encontrar” enquanto professor e encontrar os estudantes que estão dentro de cada jovem. Muitas vezes, errarão e se sentirão frustrados, mas aprendam com a experiência. Com o tempo, acertarão mais do que errarão; e b) Não

valorizem mais os saberes disciplinares, desprezando os saberes didático-pedagógicos, e nem o inverso. Um graduado em Ciências Sociais, por mais que domine os conhecimentos das Ciências Sociais, não será um bom professor sem possuir saberes didático-pedagógicos. Também não é possível ser um bom professor sem conhecer os saberes típicos das Ciências Sociais. Ambos os saberes conformam um bom docente.

Aos professores, sempre indico que estejam atentos às produções acadêmicas, especialmente aquelas propositivas e que invistam na qualificação de suas aulas, já que boas aulas refletem, como já mencionado, na qualidade do trabalho e da vida. O trabalho docente é cansativo e pouco valorizado, mas se deixarem se vencer por isso, tornará ele ainda mais exaustivo (mas não se acomodem, lutem sempre por melhores condições). Ampliando o repertório de conhecimento de recursos e estratégias didáticas, ficará mais fácil a criação autoral de propostas de práticas de ensino. Nesse sentido, recomendo que conheçam o que vem sendo realizado em outras realidades, mas também sejam inventivos. Chamo a atenção para o fato de que não há invenção sem conhecimento.

Aos que estão buscando se dedicar às pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, tenho duas recomendações: a) conheçam a produção científica existente para não inventar a roda. Muitos têm pecado nesse aspecto, o que em nada contribui para o avanço da área; b) conheçam cada vez mais teorias e metodologias de

pesquisa, porque essas abrem horizontes, permitindo que as pesquisas realizadas sejam inovadoras em suas perguntas, nos procedimentos científicos adotados e nas respostas encontradas. Em se tratando de pesquisas focadas em abordagens metodológicas para o ensino da disciplina, chamo a atenção para que conheçam as escolas, as atividades docentes e o cotidiano dos estudantes. Não dá, como já disse, para trazer contribuições propositivas a partir de pesquisas limitadas ao gabinete. Usem e abusem da observação participante e não participante, das entrevistas, dos questionários e, se possível, da etnografia. Já sendo docente, não deixe de realizar experimentos e refletir sobre eles à luz do conhecimento já produzido.

Aos três chamo atenção para a necessidade de que compreendam que a docência e a pesquisa são profissões e, portanto, demandam qualificação e devem ser valorizadas. Isso implica em dois esforços: qualificação constante e luta pelo reconhecimento social, e nesse sentido, precisamos nos mobilizar coletivamente. A Abecs é um espaço promissor nessa direção. Filtre-se! Envolve-se! A universidade pública é um importante *locus* de qualificação profissional, portanto, ocupe esse espaço de forma permanente, seja para a formação inicial, seja para a formação continuada. Aos que já se distanciaram, retorne como puder. Que seja para usar seus espaços, seus serviços ou, ao menos, para gritar “isso também é meu!”.

A universidade pública é nossa!



**Artigos (v. 18 n. 2 - 2023)**

## A gerontologia e a velhice como uma expressão da questão social: a atuação política das entidades científicas do envelhecimento

*Gerontology and old age as an expression of the social issue: the political action of scientific entities on aging*

*Gerontología y vejez como expresión de la problema social: la acción política de las entidades científicas sobre el envejecimiento*

Marcos Augusto de Castro Peres<sup>1</sup>  
Orcid: 0000-0002-2097-4780

### Resumo

Este artigo analisa a atuação das entidades científicas de gerontologia e geriatria na mediação político-institucional entre as supostas demandas da população idosa e a formulação de políticas públicas e leis específicas da velhice no Brasil. Tidas como autoridades legítimas na produção do discurso científico sobre o envelhecimento, estas entidades atuam como representantes dos(as) idosos(as) junto ao Estado e a sociedade civil, contribuindo para a construção de novas definições de velhice, como a de terceira idade. Fundado nos novos recursos e técnicas de tratamento possibilitados pelas ciências da saúde, o caráter ideológico do termo terceira idade acaba por reinventar a velhice e, mais do que prevenir, termina por negá-la. Esta pesquisa utilizou o método qualitativo, com a realização de entrevistas, análise documental e observação participante e o marco teórico utilizado nas análises foi o marxismo, também chamado de materialismo histórico. Por fim, constatou-se que as entidades científicas de gerontologia e geriatria atuam de maneira corporativista, desconsiderando demandas fundamentais da população idosa, como a melhoria do poder de compra da aposentadoria. Com isso, reacende o debate sobre a questão social na sociedade capitalista, tendo na velhice pauperizada uma expressão direta do embate entre capital e trabalho.

**Palavras-chave:** velhice; gerontologia; questão social; políticas públicas; corporativismo.

### Abstract

This paper analyzes the performance of scientific entities of gerontology and geriatrics in political-institutional mediation between the supposed demands of the elderly population and the formulation of public policies and laws specific to old age in Brazil. Regarded as legitimate authorities in the production of scientific discourse on aging, these entities act as representatives of the elderly with the State and civil society, contributing to the construction of new definitions of old age, such as the third age. Based on the new resources and treatment techniques made possible by the health sciences, the ideological character of the term third age ends up reinventing old age and, more than preventing it, ends up denying it. This research used the qualitative method, with interviews, document analysis and participant observation. The theoretical framework used in the analyzes was Marxism, also called historical materialism. Finally, it was found that the scientific entities of gerontology and geriatrics act in a corporatist way, disregarding fundamental demands of the elderly, such as improving the purchasing power of retirement. With this, the debate on

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela USP, mestre em Sociologia pela UNICAMP. Professor titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), campus Ilhéus/BA. E-mail: [macperes@uesc.br](mailto:macperes@uesc.br)

the social question in capitalist society is rekindled, with impoverished old age being a direct expression of the clash between capital and work.

**Keywords:** old age; gerontology; social issues; public policy; corporatism.

### Resumen

Este artículo analiza la actuación de entidades científicas de gerontología y geriatría en la mediación político-institucional entre las supuestas demandas de la población anciana y la formulación de políticas públicas y leyes específicas para la vejez en Brasil. Consideradas autoridades legítimas en la producción del discurso científico sobre el envejecimiento, estas entidades actúan como representantes de las personas mayores ante el Estado y la sociedad civil, contribuyendo a la construcción de nuevas definiciones de vejez, como la tercera edad. A partir de los nuevos recursos y técnicas de tratamiento posibilitados por las ciencias de la salud, el carácter ideológico del término tercera edad acaba reinventando la vejez y, más que prevenirla, acaba negándola. Esta investigación utilizó el método cualitativo, con entrevistas, análisis de documentos y observación participante. El marco teórico utilizado en los análisis fue el marxismo, también llamado materialismo histórico. Finalmente, se constató que las entidades científicas de gerontología y geriatría actúan de manera corporativista, desconociendo demandas fundamentales de las personas mayores, como mejorar el poder adquisitivo de la jubilación. Se reaviva así el debate sobre la cuestión social en la sociedad capitalista, siendo la vejez empobrecida una expresión directa del choque entre capital y trabajo.

**Palabras clave:** vejez; gerontología; cuestiones sociales; políticas públicas; corporativismo.

### 1. Introdução

Este artigo deriva de um capítulo da minha tese de doutorado, defendida em 2007 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação do professor e doutor Evaldo Amaro Vieira, intitulado “Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social”<sup>2</sup>.

Na ocasião, a pesquisa analisou a atuação política das principais organizações representativas da velhice no Brasil, nas reivindicações pela elaboração de leis e políticas da velhice, como a Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003). Foram estudadas organizações como o Serviço Social

do Comércio (SESC), a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), a Associação Nacional de Gerontologia (ANG) e a Confederação Brasileira de Aposentados, Pensionistas e Idosos (COBAPI), a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e histórica das organizações, estudo da cultura organizacional e realização de entrevistas com líderes institucionais.

Em paralelo, analisou-se a situação de exclusão social vivida pela população idosa que dependem da renda previdenciária para sobreviver, numa situação de pauperização que expressa a questão social vivenciada na sociedade capitalista, com o embate histórico entre capital e trabalho. O resultado das

<sup>2</sup> Peres (2007).

análises foi o contraste existente entre um envelhecimento “saudável e produtivo”, vivenciado como “terceira idade”<sup>3</sup> pelas classes privilegiadas, e a velhice degradante das classes trabalhadoras, marcada pela escassez de recursos.

Isso obriga muitos(as) idosos(as) a continuarem trabalhando mesmo depois da aposentadoria e aceitarem trabalhos precários para complementar a renda. Ainda, quando não conseguem se aposentar, passam a viver em situação de desemprego e insegurança social, numa fase da vida em que já deveriam estar livres, por direito, da servidão do trabalho explorado (Antunes, 2020).

De acordo com Debert (2004), com o advento das ciências do envelhecimento, a velhice ganharia visibilidade na sociedade contemporânea e a delimitação da velhice ocorreria com o surgimento da geriatria e da gerontologia, compreendendo o envelhecimento no ponto de vista biopsicossocial. Os avanços da medicina e da farmacologia, bem como da psicologia, melhoraram a qualidade de vida da população idosa, tendo em vista que novos tratamentos puderam não só retardar a morte, mas minimizar as patologias inerentes ao avanço da idade, levando ao aumento da longevidade e permitindo que a velhice fosse

vivenciada como uma “nova juventude” (Debert, 2004).

Ao afirmarmos que a geriatria e a gerontologia influenciaram na reinvenção da velhice, isso significa que o conhecimento científico pôde reconfigurar as fases da vida humana. Segundo Ariès (2021), algo semelhante ocorreu com a infância, que não existia na Idade Média, sendo criada com o surgimento da pedagogia e da educação escolar. Mas, se a velhice é uma construção social, é necessário entender que, apesar das transformações fisiológicas universais ocorridas com o corpo, a definição do que seja envelhecer varia conforme o contexto social e histórico.

Com o surgimento das ciências do envelhecimento, a velhice não só é redefinida, mas também negada, já que a ideia de “terceira idade” surge para rejeitar o envelhecimento em seu sentido pejorativo, ou seja, o de decadência física, psicológica e social. E é por isso que novos termos são simultaneamente criados para designar essa fase da vida, como o de “terceira idade”, “melhor idade” e “nova juventude” (Peixoto, 1998).

Por um lado, a geriatria e a gerontologia puderam desmistificar preconceitos do senso comum acerca do processo de envelhecimento; por outro, foram responsáveis pela

<sup>3</sup> A ideia de terceira idade se assenta no processo de reinvenção da velhice, por meio do qual os avanços da biotecnologia, da medicina e das ciências do envelhecimento permitem à população idosa vivenciar uma fase repleta de novas atividades e relacionamentos, saúde corporal e mental, aprendizagem, lazer etc., reprivatizando a velhice ao rejeitar a inatividade, a dependência e a solidão como características inerentes ao processo de envelhecimento. Com isso, a noção de terceira idade acaba por enfraquecer a percepção da velhice como um problema coletivo, em que a sociedade e o Estado são responsáveis pelo seu acolhimento.

criação de uma ideologia da velhice carregada de novos estereótipos, que passaria a motivar novos preconceitos e a fortalecer outros mais antigos. Para Haddad (1986), a ideologia da velhice desconsidera o caráter histórico e social dos indivíduos, ignorando a sua condição de classe no capitalismo, que com isso homogeneízam a experiência do envelhecimento. A velhice pauperizada e doente da classe trabalhadora é contrastada com a velhice saudável e bela das classes privilegiadas. Essa ideologia é da terceira idade.

No final do século XIX, originou o que ficou conhecido como “questão social”. Ou seja, o aumento da miséria social da população decorrente da exploração do trabalho industrial e do acúmulo e da concentração da riqueza no capitalismo. O desemprego e a exclusão social vivenciados pelas classes trabalhadoras levariam ao embate entre capital e trabalho, com o conseqüente surgimento de movimentos operários, sindicatos e associações representativas dos trabalhadores (Netto, 2001).

É neste contexto que se observa a pauperização de muitos(as) trabalhadores(as) que, ao envelhecerem, tornavam-se incapazes de continuar trabalhando, sendo descartados(as) pelas fábricas e desassistidos(as) pelo Estado. Assim, a velhice excluída se torna uma expressão direta da questão social. Ao mesmo tempo, é a partir deste processo que se aprofunda o abismo entre a velhice operária e a velhice burguesa na sociedade moderna.

De acordo com Peixoto (1998), a distinção entre velhice e terceira idade passa a ser principalmente uma questão de classe social, uma vez que a velhice da classe trabalhadora se torna bastante diferente da dos(as) idosos(as) com boas condições econômicas. Se a primeira velhice continua sendo vista como uma fase decadente, feia e repulsiva, a segunda passa a ser compreendida como um período de redescoberta de potenciais latentes, de reintegração social e de recondicionamento físico e mental, podendo, até mesmo, ser definida como “melhor idade”.

Uma utopia de “nova juventude” ou de “imortalidade” permeia o ideário da terceira idade no atual contexto social, fazendo com que se negue até o processo natural do envelhecimento. Novas pesquisas nas áreas de biotecnologia, engenharia genética e geriatria têm ambicionado, pasme-se, pôr fim ao envelhecimento celular humano e à morte dele decorrente, num projeto conhecido como *anti-aging* (Tziminadis, 2021). Não obstante, as entidades científicas de gerontologia e de geriatria têm o privilégio de desfrutar do *status* de legitimidade adquirido pela ciência na sociedade atual, caminhando de mãos dadas com as ambições científicas mais surreais.

Considerando-se o caráter ideológico da ciência e da técnica, a partir da abordagem de Habermas (2014), a ideologia está presente no conhecimento tecno-científico desde o seu surgimento no cartesianismo. É impossível, ainda para Habermas (2014), separarmos

ciência e tecnologia do contexto sociocultural em que emergem e se desenvolvem, pois influem de forma poderosa neste contexto. Além disso, a ciência e a tecnologia são uma questão político-ideológica por excelência, envolvendo disputas de poder entre grupos e países.

É sabido que a ciência positivista/cartesiana nasceu da necessidade do capitalismo de maximizar a produção industrial a partir do século XIX, pois a eficiência produtiva, resultante do incremento da tecnologia de produção, gerou a maximização do lucro e permitiu a obtenção de um nível crescente de produtividade, ao mesmo tempo em que possibilitaria uma redução considerável da necessidade de mão de obra (Antunes, 1999).

Antes de se emanciparem como especialidades científicas autônomas, a gerontologia e a geriatria existiam como subáreas de carreiras historicamente consolidadas, como a medicina e a psicologia, portanto se encontram perpassadas pelas ideologias dos saberes médico e psicológico, que possuem o poder de determinar o que é “saudável” ou “patológico” no funcionamento do corpo, e o que é “errado” ou “certo” nos comportamentos individuais e na vida em sociedade.

Para Foucault (2021), o biopoder<sup>4</sup> inerente aos saberes da medicina e da psicologia exerce controle sobre os indivíduos na medida em que reproduzem padrões

socialmente construídos de saúde e de doença. Tais padrões, que atuam como micropoderes sutis, motivam preconceitos socioculturais e estigmas contra doentes mentais, crianças, idosos(as), homossexuais, doentes terminais, portadores(as) de HIV, enfim, pessoas que demandam cuidados médicos e psicológicos especiais.

## 2. Velhice, ciência e ação política

Exercendo controle político-ideológico sobre a velhice, a gerontologia e a geriatria se estabeleceram como instituições científicas com autoridade legítima para falar sobre o envelhecimento e atuar politicamente como representantes da população idosa. Não é sem motivo que Haddad (1986) considera as ciências do envelhecimento como as principais formuladoras da ideologia da velhice no Brasil:

[...] o adestramento político dos velhos gira em torno de dois polos distintos: o primeiro tem por eixo a difusão dos preceitos médicos, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que deve levar os velhos a tomar consciência do que é clinicamente a velhice, procurando preservar o “corpo capitalista”; o segundo objetiva direcionar a vida dos idosos para diminuir o custo social de sua manutenção (Haddad, 1986, p. 125).

Por sua vez, Debert (2004) mostra como a reinvenção da velhice traz um processo de reprivatização do envelhecimento, ao considerar a velhice como uma responsabilidade

<sup>4</sup> De acordo com Bertolini (2018, p. 87): “em resumo, biopoder refere-se a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis”.

individual (e não pública ou social). Envelhecer passa a ser “culpa” do indivíduo que não procura os recursos disponíveis (saúde, esporte, lazer, educação etc.) para manter-se saudável e sustenta que todo envelhecimento se dá da mesma forma, sem distinção de classe social. Com isso, a gerontologia e a geriatria desconsideram a diversidade dos fatores socioculturais inerentes à experiência do envelhecer, numa perspectiva etnocêntrica e reducionista do envelhecimento. Neste sentido, podemos reconhecer que:

[...] a gerontologia e a geriatria, colocando-se como detentoras dos segredos da velhice, buscam reorganizar o comportamento dos idosos que, transfigurados, enquanto objetos do seu saber, são reduzidos a gerontinos, perdendo as suas particularidades enquanto seres históricos (Haddad, 1986, p. 125).

Na verdade, quando a gerontologia e geriatria se institucionalizaram no Brasil, a ideia de que a velhice poderia ser evitada e, acima de tudo, negada, ainda não se encontrava difundida em nossa sociedade. Mesmo com a SBGG – entidade científica pioneira no campo da velhice no Brasil – fundada em 1961, à época o envelhecimento populacional ainda não era socialmente visível, apesar de já estar em curso (Peres, 2007).

Para Cohen (1998), antes do surgimento da gerontologia, na sociedade indiana a velhice não existia como fase diferenciada e demandadora de atenção especial, e dessa forma, a introdução da gerontologia na Índia

serviria não só para estudar a velhice, mas, principalmente, para criá-la. Neste sentido, a referida ciência teria, no contexto mundial, não só o papel de institucionalizar a pesquisa científica sobre o envelhecimento, como também dar visibilidade pública à velhice, definindo-a como um problema social.

Para Lopes (2000), na sociedade brasileira:

[...] além do crescimento do número de idosos em comparação com outros segmentos etários, [...] há outros elementos envolvidos no processo de constituição da velhice como um problema de visibilidade pública: as consequências econômicas do envelhecimento e a constituição da velhice como objeto de um discurso científico – o discurso gerontológico –, que se incumbiu da tarefa de gerenciar o envelhecimento (Lopes, 2000, p. 28).

No início da década 60, o surgimento da SBGG como entidade científica pode ser considerado como a fase germinal das ações políticas relacionadas à velhice no Brasil, e tal entidade teria importância fundamental no processo de politização da velhice e de transformação desta num problema social merecedor de atenção pública:

[...] há duas direções principais que marcam a trajetória da SBGG: por um lado, uma preocupação com o saber – sua institucionalização, profissionalização e divulgação; por outro, uma demanda por políticas públicas voltadas ao bem-estar do idoso, envolvendo os vários órgãos do executivo e também envolvendo a classe política, como as

assembleias legislativas, câmaras, constituinte, etc. (Lopes, 2000, p. 39).

É importante destacar que a SBGG surge primeiramente como entidade médica especializada em velhice, a Sociedade Brasileira de Geriatria (SBG), e somente em 1965 incorporaria a gerontologia como uma especialidade paralela no intuito de abranger aspectos socioculturais, econômicos e políticos. Ainda para Lopes (2000), essa abertura seria fundamental para a atuação política da entidade e para a sua adequação a um movimento internacional de divulgação e consolidação da gerontologia como disciplina científica.

Lopes (2000) explica que a própria criação da SBGG seria fortemente influenciada pelo cenário internacional, uma vez que nos países desenvolvidos o envelhecimento populacional já era uma realidade visível na década de 1960. Isso explica a criação de entidades científicas do envelhecimento em países com uma população predominantemente jovem como o Brasil.

Na trajetória histórica da SBGG, os conflitos internos por disputa de poder, ocorridos entre médicos e gerontólogos, coexistiam com as disputas corporativistas entre outras organizações especializadas em velhice. Contudo, essas entidades, apesar de viverem situações conflitivas entre si, contribuiriam conjuntamente para tornar pública a questão da velhice e demandar políticas específicas junto ao Estado (Lopes, 2000).

Um fato importante que resultou desses conflitos foi a criação de outra entidade paralela à SBGG, a Associação Nacional de Gerontologia (ANG). Criada em 1985, a partir do 1º Fórum Nacional de Gerontologia Social, ocorrido em Fortaleza, essa entidade reuniu profissionais de gerontologia insatisfeitos(as) com o pouco espaço destinado às questões de cunho social e político dentro da SBGG, que insistia em manter o seu perfil biomédico.

Apesar de todas essas estratégias para agregar o profissional que não era médico, um grupo de sócios *gerontólogos* ainda insatisfeito com a quantidade de poder e posição dispensada para sua presença dentro da entidade, além da abordagem ainda bastante médica dada ao envelhecimento na SBGG, criou nesse mesmo ano [1985] uma outra entidade denominada Associação Nacional de Gerontologia, a ANG. [...] A ANG vigora até hoje e, inclusive, estabelece parcerias com a própria SBGG, só que possui alguns diferenciais, como o de ser voltada especificamente para iniciativas de cunho social, abrigando não apenas profissionais, mas também associações de idosos e pessoas interessadas na questão da velhice (Lopes, 2000, p. 153).

A ANG nasce com um perfil “mais social” e com a disposição de ser politicamente mais atuante do que a SBGG, além de ser mais aberta à participação de grupos de idosos(as) e pessoas leigas. Bem como, passa a participar efetivamente de eventos como o Fórum Permanente da Política Nacional e Estadual do Idoso do estado do Rio de Janeiro (FÓRUMPNEIRJ), ligado aos conselhos

municipal e estadual do Idoso do Rio de Janeiro. Ao lado da SBGG, atuou na reivindicação e na elaboração da Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso. Sendo assim, estabelece como uma de suas metas:

[...] desenvolver constantes ações técnicas, políticas, consultorias e assessorias junto a órgãos e instituições públicas, privadas e à sociedade como um todo, interpretando as reivindicações, interesses e necessidades das pessoas em processo de envelhecimento, propondo a adoção de medidas adequadas ao atendimento das mesmas (Peres, 2007, p. 254).

Além disso, procura atuar em atividades de conscientização ou de educação não-formal sobre as questões sociais e políticas do envelhecimento, com a promoção de eventos e debates sobre o tema e com a edição de periódicos como o “Caderno Edith Motta” (semestral) e a “Revista Tempo e Vida” (anual). Finalmente, em seu papel militante, a ANG como entidade científica pretende

[...] valorizar a contribuição dos profissionais em Gerontologia, favorecendo o reconhecimento desse campo profissional; organizar e apoiar iniciativas de qualificação e aperfeiçoamento de pessoal, em todas as áreas da Gerontologia (Peres, 2007, p. 255).

Na verdade, a tentativa de politização da velhice, desenvolvida a partir da ação das entidades de geriatria e de gerontologia, pode ser entendida como uma estratégia para tutelar

um grupo que crescia numericamente. As publicações da ANG orgulham-se de desenvolver um enfoque crítico diante da exclusão social da população idosa, contudo, o intuito principal dessas entidades parece ser o de ganhar espaço na sociedade. Além disso, a população idosa passou a representar um significativo mercado de consumo e uma crescente massa de manobra político-eleitoral:

[...] “dar voz aos velhos”, transformá-los em “sujeitos do seu destino” são palavras de ordem usadas pelos defensores de uma gerontologia crítica, empenhados em descrever a “indústria da velhice” – que a gerontologia hegemônica fortalece – e o caráter opressor dessa disciplina, cuja tarefa tem sido pôr em ação tecnologias de saber e poder, a partir das quais as populações são reguladas, classificadas, divididas e dominadas (Debert, 2004, p. 229).

Os eventos científicos promovidos pelas entidades de geriatria e gerontologia – fóruns, congressos, seminários, simpósios e encontros – reproduzem a lógica de atuação dessas entidades em sua trajetória histórica, por exemplo. O Congresso Nacional de Geriatria e Gerontologia, o Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia, o Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia e o Fórum Nacional de Gerontologia Social, organizados pela SBGG e pela ANG.

Além do corporativismo<sup>5</sup> das entidades

<sup>5</sup> Adotaremos aqui a definição de corporativismo como a priorização de interesses privados por grupos, corporações e entidades empresariais, públicas, privadas e/ou representativas, em detrimento dos interesses coletivos que deveriam, em tese, defender.

organizadoras, tais eventos visam discutir assuntos de caráter científico sobre a velhice, como os que envolvem a saúde do(a) idoso(a), ou seja, a biologia e a fisiologia do envelhecimento, pertencentes ao campo da geriatria, e os referentes à sua vida social e cultural, suas condições econômicas e sua participação política, temas da gerontologia social (Lopes, 2000).

Ao participar do II Simpósio de Geriatria e Gerontologia, promovido em outubro de 2005 pela Faculdade de Medicina da Unicamp, em Campinas, o autor deste artigo pôde observar a ausência quase total de idosos(as) dentre os participantes, um discurso elitista e fortemente acadêmico (inacessível ao público leigo), disputas corporativistas e personalistas entre os grupos e entidades participantes, predominância de assuntos da área médica em detrimento dos sociais, pouco espaço para debates e participação do público, visão reducionista dos palestrantes e omissão dos aspectos sócio-históricos da velhice como uma expressão da questão social, que considere os trabalhadores(as) idosos(as) como grupos pauperizados pela exploração capitalista, e das políticas públicas a ela relacionadas (Peres, 2007).

Portanto, essa realidade verificada nos eventos retrata os antagonismos, os conflitos e as contradições observados entre as entidades representativas da velhice e entre seu discurso e prática. Se por um lado elas defendem a autonomia dos(as) idosos(as), por outro não permitem que participem e se expressem. Da mesma forma, gabam-se de praticar uma

“gerontologia crítica” dotada de um enfoque politizado sem esclarecer o público acerca das contradições da democracia representativa capitalista (Wood, 2003), nem dos interesses corporativistas das organizações burocráticas (Motta, 1986).

### **3. Corporativismo e representatividade nas instituições científicas da velhice**

As contradições na atuação das entidades de geriatria e gerontologia podem ser observadas a partir da análise do discurso do(as) seus/suas líderes burocráticos(as) e do estudo de sua cultura organizacional (Schein, 2022). Parece contraditório que as organizações cujo papel seja o de defender um grupo social priorizem, na prática, interesses particulares e corporativos, ao invés dos coletivos e sociais.

A educação, por exemplo, é um direito constitucional estendido a todos(as) os(as) cidadãos(as), mas até que ponto ela realmente atende às demandas de toda a população idosa? Em minha visita à sede da SBGG em São Paulo, entrevistei M., que era, na ocasião, vice-presidente da regional paulista da instituição. Quando questionada acerca da importância da educação para a população idosa, ela respondeu:

[...] isso, talvez nas outras áreas, na educação também, ainda não se tenha parado pra pensar, o quanto é importante para o indivíduo adulto e para o indivíduo idoso o processo de educação, por ser uma coisa muito nova, né? Quando você fala em educação as pessoas mais rapidamente pensam em criança. O que

te vem na cabeça quando você pensa em educação? Você pensa em criança! Mas hoje a gente tem cada vez menos crianças e as crianças estão com seus processos aí acontecendo, e nós temos um número muito grande de pessoas idosas, que querem continuar aprendendo e podem porque têm capacidade para isso, e esse sistema de educação é um sistema social e de política [...]. Na perspectiva da educação é que eu acho que nós não avançamos tanto, é no ponto de vista do potencial que o indivíduo idoso tem, e de quanto ele precisa de um processo educativo, que atenda às necessidades desse indivíduo, que já tem toda uma história de vida que você não pode desconsiderar e fazer um processo de educação, encaixado no processo da criança, porque ele não é uma criança.

Ao se referir sobre a conexão entre educação e criança, a entrevistada critica a ausência de políticas e de programas educacionais voltados ao público idoso, que, como mostra Peres (2011), de fato não existe, já que o sistema educacional capitalista atua de forma funcional ao sistema produtivo, e neste contexto a população idosa é considerada improdutivo. Na verdade, o que temos de concreto são as universidades abertas à terceira idade (UnATI).

Como explica Cachioni (1999), as UnATIs são ações paliativas, de caráter elitista, transmitindo, na sua maioria, conteúdos de fraco teor crítico e são incapazes de preencher a lacuna do nosso sistema educacional, que educa apenas para o mercado de trabalho e não para a vida, envelhecimento e morte.

A Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso, leis e políticas da velhice, reproduzem uma ideologia educacional restrita e funcional ao sistema capitalista, enfatizando a importância da criação de UnATI e de outros programas educativos voltados ao público idoso. Contudo, silenciam quanto ao elevado índice de analfabetismo existente entre a população idosa, principalmente nas áreas rurais da região Nordeste, e a ausência de uma política pública específica de alfabetização de idosos(as) e adultos(as) nestas regiões. Nota-se, aqui, que a questão social atinge mais duramente a classe trabalhadora camponesa/rural, especialmente na velhice, que é mais excluída, desassistida e pauperizada do que a classe trabalhadora que vive nas cidades (Peres, 2013).

De acordo com M., as políticas da velhice foram elaboradas a partir da “assessoria científica” das entidades de geriatria e gerontologia e das reivindicações feitas por elas:

[a SBGG] teve um envolvimento muito grande, assim como conselhos do idoso, conselhos estaduais, municipais, e a SBGG com seu corpo científico também foi convidada e teve uma participação muito grande nessa política relacionada ao idoso e da política de saúde do idoso. Ela teve um papel extremamente atuante, dando esse suporte científico quanto ao envelhecimento. Junto com outros órgãos da sociedade civil e junto com órgãos governamentais pra que essa política fosse viabilizada [...]. A SBGG como entidade científica é que vai apontar essas necessidades de políticas públicas. Quer dizer, vejam que a população está envelhecendo e nós

temos que dar respostas sobre o que fazer com essa população. Então o Brasil sempre foi tido como o país do futuro, país de jovens, de repente e muito rapidamente tornou-se um país de cabelos brancos, como diz o Renato Veras [da ANG].

Sabemos que a gerontologia, conforme mostrou Cohen (1998), teve que criar a velhice na sociedade indiana para poder estudá-la. Da mesma forma, podemos dizer que a gerontologia e geriatria criaram as demandas por políticas públicas sem que a população idosa fosse consultada sobre as suas reais necessidades. Tal fenômeno pode ser entendido a partir da perspectiva de Foucault (2021), para quem o poder científico/biomédico conquistou o “direito” de controlar os corpos e falar pelas pessoas.

A gerontologia social parece desconhecer (ou prefere desconsiderar?) os aspectos sócio-históricos dos problemas que acometem os(as) idosos(as), relacionados à luta de classes. Para o materialismo histórico marxista<sup>6</sup>, a exclusão social vivida no capitalismo atinge a todos os trabalhadores – que Antunes (1999) define como a “classe-que-vive-do-trabalho” – e não diz respeito somente a um grupo social específico, pois é necessário olhar a questão de uma perspectiva totalizante para evitar análises reducionistas.

A exclusão dos(as) idosos(as) é produto da própria dinâmica do capitalismo, que explora a classe trabalhadora ao longo da vida produtiva e depois a descarta ao envelhecer. Não obstante, o capitalismo quer considerar a velhice como uma responsabilidade (ou culpa) individual e não social ou política, e por caridade, benevolência ou “responsabilidade social” (Montaño, 2003) tenta amparar uma velhice fisicamente frágil e socialmente carente (Haddad, 1986).

Sobre as alternativas à exclusão social dos(as) idosos(as), diz a especialista em gerontologia da SBGG:

[...] olha, eu vejo que a população idosa está cada vez mais sendo valorizada, é por tudo aquilo que construiu, e até por ser hoje a população que tem a primazia ou a prioridade das políticas públicas. Não sei se você viu, ontem teve uma notícia na Record, na Rede Globo, em uma cidade no interior de São Paulo, que teve uma aprovação de vagas de carros [em estacionamentos] especiais para idosos, locais delimitados [...]. Essas iniciativas, que parecem pequenas, mostram como que eles [os idosos] estão sendo hoje cada vez mais vistos e olhados pelo poder público. Existem vagas de trabalho para idosos em supermercados e outros estabelecimentos. Em concursos públicos, agora no Estatuto [do Idoso] diz que não pode mais discriminar pela idade e um dos critérios de desempate é a idade, idade maior, eles têm prioridade.

<sup>6</sup> Em síntese, o marxismo, também conhecido como materialismo histórico, é uma corrente filosófica e política fundada por Marx e Engels na segunda metade do século XIX. É caracterizada pela sua crítica radical ao capitalismo, às suas contradições e estratégias de exploração das classes trabalhadoras. Para o marxismo, por ser um sistema desigual e concentrador da riqueza, o capitalismo deve ser superado por meio da luta de classes, dos operários contra os burgueses, com o fim de se construir, a partir da revolução, uma sociedade socialista, mais igualitária e democrática.

Então, assim, são iniciativas que vão mostrando como esse segmento está sendo mais valorizado.

Hoje, não basta somente explorar o(a) trabalhador(a) ao longo da sua chamada “vida produtiva”; é necessário explorá-lo(la) também na velhice. Muito provavelmente, a entrevistada, que é assistente social e gerontóloga, nem se dê conta do caráter ideológico da sua fala. As “esmolas” dadas pelo Poder Público e pelas empresas privadas, como a gratuidade para idosos(as) no transporte público e nos cinemas, estão longe de representar uma valorização real do indivíduo em sua totalidade (como “Homem Omnilateral”, no sentido gramsciano) e possibilitar a sua emancipação como ser social (Ferreti, 2009).

Segundo Antunes (1999), a emancipação dos(as) idosos(as), das mulheres, dos(as) negros(as), dos(as) doentes, dos(as) trabalhadores(as), dos(as) camponeses(as), dos(as) LGBTQIA+, enfim, dos(as) excluídos(as) de forma geral, não pode ocorrer de maneira isolada ou restrita, mas como uma consequência direta e natural da emancipação total do gênero humano, frente à opressão vivida sob o sistema capitalista, que mantém instituições coercitivas (como o Estado, a polícia e o exército) para dominar o povo e, assim, perpetuar a desigualdade e a injustiça social. Estes grupos devem se unir numa luta ampla contra o sistema capitalista, tendo como foco a luta de classes.

Em outras palavras, a emancipação humana deve perpassar pela questão social,

reflexo do embate histórico entre capital e trabalho, que tem no capitalismo o grande responsável pelo crescimento da miséria social, ao mesmo tempo que multiplica exponencialmente a riqueza das classes dominantes. Neste sentido, a solução da questão social não ocorrerá por meio de políticas públicas e sociais, mas com a superação total do sistema capitalista (Netto, 2001).

Direitos sociais e trabalhistas relacionados à velhice, como a aposentadoria, são derivados da luta de classes, porém, sobre a questão previdenciária, diz a entrevistada:

[...] ele [o Estatuto do Idoso] vai realmente referendar aquilo que a gente já tem na Previdência Social e não tem nada de novidade em relação a isso. Agora eu não sei como é que se poderia ter um avanço aqui viu! Se você me perguntar: que avanço poderia estar proposto nesse Estatuto do Idoso, junto à Previdência Social? É uma questão que eu não sei como é que nós poderíamos propor esse avanço. Por isso que tem a questão da aposentadoria, ela reflete o que foi o mundo do trabalho dos indivíduos, quer dizer, é um salário injusto. Uma grande parte da população brasileira ganha durante a sua vida inteira um salário-mínimo e, portanto, se aposentam com um salário mínimo, porque essa é uma realidade que nós temos. Então, é isso que é muito difícil. Nós não temos ainda mecanismos de melhorar as condições de trabalho das pessoas que estão no mercado, pra que elas consigam ter um salário mais digno na sua vida adulta, que possam contribuir com um valor melhor de aposentadoria, e que, portanto, depois que não estiverem mais na

ativa, tenham um salário digno, uma aposentadoria digna.

É notável como a entrevistada reconhece a fragilidade com que os(as) formuladores(as) do Estatuto do Idoso trataram a questão previdenciária, principal alicerce de autonomia da grande maioria da população idosa. Fica evidente como essa questão foi completamente ignorada pelo Estatuto, que, em suas palavras, “não tem nada de novidade em relação a isso”. A falta de alternativas para o problema da Previdência Social mostra que um dos principais direitos sociais dos(as) idosos(as) (a aposentadoria) simplesmente não foi levado em consideração pelo Estatuto do Idoso, que contou com a “assessoria científica” da SBGG e da ANG.

Certamente, um dos maiores obstáculos para a autonomia dos(as) idosos(as) hoje está ligada à questão da aposentadoria. Por simbolizar o conflito entre capital e trabalho, quase sempre o direito à aposentadoria é constantemente ultrajado na sociedade capitalista. Lembra Antunes (1999) que tal como o 13º salário, as férias, as licenças saúde, a gestante etc., o direito à aposentadoria representa o pagamento por um tempo ocioso, ou seja, pelo tempo de não-trabalho. E isso, para o capitalismo, é inadmissível, pois contraria a sua lógica de exploração do trabalho e o acúmulo de capital.

Não é sem motivo que no neoliberalismo<sup>7</sup> os direitos sociais têm sido privatizados e transformados em bens intercambiáveis no mercado, tais como os planos privados de previdência e seguro saúde. Como mostra Montañó (2003), o setor social (ou terceiro setor) vem sendo estrategicamente utilizado pelo Estado neoliberal para facilitar o desmonte dos direitos e das políticas sociais, alterando as formas de intervenção social.

Vejamos como M. entende esta questão:

[...] o mundo está envelhecendo, então eu não acho que é um retrocesso [privatizar a aposentadoria], mas eu acho que é uma nova acomodação. Essas aposentadorias privadas, elas já são uma realidade, mesmo num país como o nosso, que é um país que tem uma carência de pessoas com um poder aquisitivo, que possam pagar uma previdência privada, que é caríssima, ou a pessoa começa a pagar muito jovem, ou com uma idade mediana, ou chegando aos 50 [anos] e começar a pagar uma aposentadoria privada, você tem que ganhar muito bem, senão é impossível, quase impraticável. Então eu acho que uma nova acomodação vai acontecer, porque nós temos cada vez mais uma dificuldade do sistema público, das políticas públicas acomodarem as necessidades de uma população que está vivendo muito, com menos dinheiro arrecadado. Eu acho que a informalidade é a marca do mundo do trabalho hoje, no nosso país.

<sup>7</sup> O neoliberalismo é uma doutrina desenvolvida entre as décadas de 70 e 90, por economistas franceses, alemães e norte-americanos, que defende o livre mercado e a mínima intervenção do Estado na economia, ao retomar os ideais do liberalismo clássico do século XIX. Na lógica neoliberal, a intervenção estatal deve ocorrer apenas em setores essenciais, como saúde, educação e assistência social, por exemplo, mas mesmo assim em grau bastante reduzido, abrindo, paralelamente, tais serviços ao setor privado.

Uma pesquisa realizada por Gentil (2005) mostrou que a suposta crise do sistema previdenciário no Brasil é falsa, pois na verdade, tal crise é mais uma estratégia do Estado neoliberal visando o desmonte dos direitos sociais e o sucateamento da Previdência Social. Ocorre que a verba arrecadada pela Previdência é desviada para a execução de obras com fins eleitorais e para o financiamento de campanhas políticas, principalmente de candidaturas à reeleição, sendo uso indevido da máquina pública.

Autores como Motta (1981; 1986) e Tragtenberg (2010) já alertavam acerca das contradições ideológicas da burocracia, presentes na prática da representatividade político-institucional. Mesmo assim, a sociedade ainda permanece alienada desta realidade, e para M., os especialistas em gerontologia são

[...] um grupo de profissionais preocupado, uma sociedade preocupada, que diz o que é melhor para o quesito idoso. Hoje, cada vez mais, é esse grupo de pessoas que estuda o envelhecimento, pessoas preocupadas com o envelhecimento, com as pessoas idosas, que buscam nesse consenso o que é melhor para a população idosa. Então eu já vejo nesse segmento idoso no Brasil hoje uma representação [institucional]. Então, é assim, falamos por eles e falamos com eles, como, por exemplo, pelos conselhos do idoso.

Talvez, os que decidem pelos(as) idosos(as) não achem importante uma previdência pública e justa para “o quesito idoso”, e talvez isso realmente não importe para as

pessoas que participam do “consenso” sobre “o que é melhor para a população idosa”, já que essas ou nem são idosas, ou, quando são, pertencem às classes privilegiadas. Como mostra Paz (2001), essa mesma realidade pode ser vista entre integrantes dos conselhos e fóruns de idosos(as), onde temos escassa participação da população idosa e de baixa renda, enquanto predomina a presença de técnicos(as), especialistas em gerontologia, médicos(as), políticos e líderes comunitários(as), particularmente com interesse na questão da velhice.

#### 4. Considerações finais

Considerar a velhice como uma expressão da questão social implica concebê-la como um desdobramento da exploração capitalista e do embate histórico entre capital e trabalho, presentes na sociedade moderna, que é civilizada, urbanizada, industrializada, tecnológica e, ao mesmo tempo, excludente. A superficialidade e o reducionismo com que as entidades científicas de gerontologia e geriatria lidam com a velhice indica a força ideológica (e desumana) do capital, que a tudo permeia e transforma em mercadoria, incluindo a própria velhice. Essa mesma ideologia se reproduz de forma sutil nas relações sociais, inclusive em espaços mais improváveis, como as instituições que cuidam do envelhecimento. Ou seja, a ideologia da velhice (a “terceira idade”) é reproduzida pelo capital.

De forma especulativa, o neoliberalismo vem desmontando os direitos sociais e os substituindo por serviços privados de previdência, saúde e assistência, por exemplo, comprometendo sobremaneira o atendimento público da população idosa e prejudicando sobretudo a população idosa das classes populares. Neste contexto de insegurança social, as diferenças de classe aparecem mais nitidamente, pois os(as) idosos(as) que podem pagar pelos recursos antienvelhecimento disponíveis no mercado (e na ciência), têm o privilégio de desfrutar da “nova juventude” – livre, feliz e saudável –, conhecida como “terceira idade”. À classe trabalhadora, por sua vez, cabem as agruras de uma velhice pauperizada, desassistida, doente e dependente, com muitos(as) idosos(as) tendo que se sujeitar a trabalhos precários e muitas vezes na informalidade e no desemprego.

A ciência ocidental já foi acusada de etnocentrismo pela antropologia funcionalista, graças ao evolucionismo, que prevaleceu nos seus primórdios. Os esforços científicos realizados ao longo dos séculos XIX e XX, no sentido de colonizar e aculturar os chamados povos “primitivos”, revelam a tentativa imperialista de impor a dominação política mediante conhecimento. Por isso, é impossível desvincular ciência e ideologia.

A geriatria e a gerontologia, tidas como ciências legítimas do envelhecimento, certamente desfrutam do *status* de autoridade para falar sobre ele, seja nas pesquisas

acadêmicas, nos eventos científicos, nos artigos e livros publicados, nas escolas e universidades, seja também na mídia. Contudo, estas entidades científicas não têm o direito de adestrar politicamente a população idosa e influenciar políticas públicas concebidas de forma unilateral, ou seja, sem ouvir as reais demandas e as necessidades dos destinatários dessas políticas, que é a população idosa como um todo, independente de classe social.

Infelizmente, observamos que essa mesma prática é reproduzida na atuação política das instituições científicas do envelhecimento. As condições socioeconômicas da maioria dos(as) idosos(as) do Brasil – que é marcada pela escassez de recursos materiais e pela baixa renda previdenciária – foi totalmente desconsiderada nas ditas “novas” políticas públicas e leis da velhice, como o Estatuto do Idoso e a Política Nacional do Idoso. Certamente, o direito a uma aposentadoria digna foi estrategicamente ignorado nestas políticas e leis, porque é um direito resultante da questão social, ou seja, do embate entre capital e trabalho, embora isso ainda seja imperceptível para a maioria das pessoas.

As instituições científicas da velhice precisam refletir com sinceridade e consciência acerca da sua atuação na sociedade, pois é incontestável a importância da geriatria e da gerontologia na compreensão do processo de envelhecimento, proporcionando maior qualidade de vida àqueles(as) que envelhecem. Porém, é preciso superar o corporativismo que

serve mais aos propósitos institucionais do que propriamente à população idosa em geral, que deveria ser amplamente beneficiada pelo progresso científico.

É necessário, também, democratizar e universalizar o acesso aos recursos e conhecimentos científicos sobre a velhice (e sobre qualquer outra questão), independentemente da classe social, evitando que continuem restritos a uma minoria de privilegiados(as) pela condição socioeconômica. O marxismo como ciência da totalidade proporciona uma visão ampla e profunda sobre a realidade social, compreendendo a velhice como uma expressão direta do embate entre capital e trabalho,

ou seja, como um reflexo da questão social gerada pelos mecanismos de exclusão e exploração da sociedade capitalista.

Por fim, a ciência ocidental deve se esforçar na superação do seu caráter ideológico atrelado ao capitalismo (dada a sua origem histórica ter ocorrido na sociedade moderna capitalista) e juntar esforços com as classes trabalhadoras na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É neste sentido que deve caminhar, também, a participação política, não só dos(as) idosos(as), mas de toda a sociedade, na união de todos(as) pelo fim da opressão e da exploração do sistema capitalista.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Revista Saberes**, Natal, v. 18, n. 3, dez. 2018.

CACHIONI, Meire. Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira. *In*: DEBERT, Guita; NERI, Anita (orgs.). **Velhice e sociedade**. São Paulo: Papirus, 1999.

COHEN, Lawrence. Não há velhice na Índia: os usos da gerontologia. *In*: DEBERT, Guita (org.). **Antropologia e velhice**. Textos Didáticos IFCH. Campinas: UNICAMP, 1998.

DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

FERRETI, Celso. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GENTIL, Denise. **A falsa crise do sistema de seguridade social no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: EDUNESP, 2014.

HADDAD, Eneida. **A ideologia da velhice**. São Paulo: Cortez, 1986.

LOPES, Andrea. **Os desafios da gerontologia no Brasil**. Campinas: Alínea, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Fernando. **Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOTTA, Fernando. **Organização e poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NETTO, José. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)**, n. 3, p. 41-50, jan./jun. 2001.

PAZ, Serafím. **Dramas, cenas e tramas: a situação de fóruns e conselhos do idoso no Rio de Janeiro**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2001.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. *In*: BARROS (org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PERES, Marcos. **O analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino**. Salvador: EDUNEB, 2013.

PERES, Marcos. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado**, Universidade de Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-661, set./dez. 2011.

PERES, Marcos. **Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHEIN, Edgar. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2022.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: EDUNESP, 2010.

TZIMINADIS, João. A domesticação técnica da morte: *anti-aging* como projeto existencial. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, n. 21, v. 1, jan./abr. 2021.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

# Contribuições da perspectiva negra para a teoria social brasileira

*Contributions de la perspective noire à la théorie sociale brésilienne*  
*Contributions of the black perspective to Brazilian social theory*  
*Aportaciones de la perspectiva negra a la teoría social brasileña*

Luciana Oliveira Vieira<sup>1</sup>  
Orcid: 0000-0003-2213-6665

## Resumo

O presente trabalho é resultado de um estudo realizado para a disciplina de Tópicos Avançados em Teorias Sociológicas no doutorado (em andamento) em Sociologia na Universidade Federal de Sergipe. Por meio de uma revisão bibliográfica sobre os estudos pós-coloniais e decoloniais, apresentamos uma linha histórica e os principais autores dessas teorias. Na esteira do pensamento da pesquisadora Grada Kilomba (2019) e da socióloga Nilma Lino Gomes (2018), realizamos uma crítica à “política do esquecimento”, mencionada por Ângela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2007), a qual autores negros brasileiros foram invisibilizados nas universidades nacionais, e a relevância de suas teorias para pensar a situação social do país. O objetivo do artigo não foi fixar autores negros em uma corrente teórica, mas reivindicar a inclusão desses autores, a citar Lélia González, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento e entre outros, nas ementas dos cursos de Ciências Sociais do país e reforçar a importância de seus pensamentos para a teoria social brasileira.

**Palavras-chave:** Teoria social brasileira; perspectiva negra; teoria descolonial; racismo epistêmico.

## Résumé

Cet article est le résultat d'une étude réalisée dans le cadre du sujet "Advanced Topics in Sociological Theories" du doctorat (en cours) en sociologie de l'Université fédérale de Sergipe. A travers une revue bibliographique des études postcoloniales et décoloniales, nous présentons une ligne historique et les principaux auteurs de ces théories. Dans le sillage des réflexions de la chercheuse Grada Kilomba (2019) et de la sociologue Nilma Lino Gomes (2018), nous critiquons la "politique de l'oubli" mentionnée par Ângela Figueiredo et Ramon Grosfoguel (2007), dans laquelle les auteurs noirs brésiliens ont été invisibilisés dans les universités nationales, et la pertinence de leurs théories pour penser la situation sociale du pays. L'objectif de l'article n'est pas de rattacher les auteurs noirs à un courant théorique, mais d'exiger l'inclusion de ces auteurs, tels que Lélia González, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento et d'autres, dans les programmes des cours de sciences sociales du pays et de renforcer l'importance de leurs pensées pour la théorie sociale brésilienne.

**Mots-clés :** théorie sociale brésilienne ; perspective noire ; théorie décoloniale ; racisme épistémique.

## Abstract:

The present paper is the result of a study carried out for the subject Advanced Topics in Sociological Theories in the PhD (in progress) in Sociology at the Federal University of

<sup>1</sup> Mestra em Cinema e Narrativas Sociais (PPGCINE/UFS) e doutoranda em Sociologia (PPGS/UFS). **E-mail:** luoliveira.vieira@gmail.com.

Sergipe. Through a literature review on postcolonial and decolonial studies, we present a historical line and the main authors of these theories. In the wake of the thought of researcher Grada Kilomba (2019) and sociologist Nilma Lino Gomes (2018), we perform a critique of the "politics of forgetfulness" mentioned by Ângela Figueiredo and Ramon Grosfoguel (2007), to which black Brazilian authors have been invisibilized in national universities, and the relevance of their theories to think about the social situation of the country. The objective of the article was not to fix black authors in a theoretical current, but to claim the inclusion of these authors, such as Lélia González, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento and others, in the menus of Social Science courses in the country and to reinforce the importance of their thoughts for the Brazilian social theory.

**Keywords:** Brazilian social theory; black perspective; decolonial theory; epistemic racism.

### Resumen:

El presente trabajo es el resultado de un estudio realizado para la asignatura Temas Avanzados en Teorías Sociológicas del Doctorado (en curso) en Sociología de la Universidad Federal de Sergipe. A través de una revisión bibliográfica sobre los estudios postcoloniales y decoloniales, presentamos una línea histórica y los principales autores de estas teorías. En la estela del pensamiento de la investigadora Grada Kilomba (2019) y de la socióloga Nilma Lino Gomes (2018), realizamos una crítica a la "política del olvido", mencionada por Ângela Figueiredo y Ramon Grosfoguel (2007), a la cual los autores negros brasileños han sido invisibilizados en las universidades nacionales, y a la relevancia de sus teorías para pensar la situación social del país. El objetivo del artículo no fue fijar autores negros en una corriente teórica, sino reivindicar la inclusión de estos autores, como Lélia González, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento y otros, en los menús de los cursos de Ciencias Sociales en el país y reforzar la importancia de sus pensamientos para la teoría social brasileña.

**Palabras clave:** Teoría social brasileña; perspectiva negra; teoría decolonial; racismo epistémico.

## 1. Introdução

Este artigo apresenta algumas questões a respeito da importância das contribuições de intelectuais negros e das teorias decoloniais como um horizonte para as perspectivas plurais de leitura das relações sociais brasileiras. A descolonialidade visa uma produção de conhecimento que não se adegue à lógica colonial, valorizando saberes e

comunidades subalternizados e invisibilizados. No Brasil, intelectuais da atualidade reivindicam lentes afrocentradas para compreender o nosso contexto e suas implicações históricas, reconhecendo os saberes cruzados que refletem a nossa origem, como Muniz Sodré, Antônio Nego Bispo, Zélia Amador, Ailton Krenak, Leda Maria Martins e outros<sup>2</sup>.

Realizamos um debate crítico sobre o

<sup>2</sup> Os pensamentos dos autores citados são de fundamental importância e nos possibilita questionar a exclusividade do pensamento ocidental como unicamente validada no interior das universidades, por se debruçar na filosofia de forma aprofundada e crítica. Porém, como a intenção não é nos aprofundarmos em seus trabalhos aqui nesse artigo, recomendamos acessar as obras dos intelectuais.

discurso da sociologia hegemônica brasileira que, a partir das correntes patriarcal-patrimonial e da sociologia da dependência (Tavolaro, 2005), supervalorizou os padrões eurocêntricos de relações sociais herdadas do processo da modernidade colonial, estabelecendo uma exclusão do negro como sujeito histórico nos estudos sociológicos. Para isso, partimos das discussões levantadas pelos sociólogos brasileiros Sérgio Costa (2006), em seu artigo “Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial”, e o trabalho de Sérgio Tavolaro (2005), intitulado “Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico”.

Foi destacada a produção da socióloga Nilma Lino Gomes (2018), que procurou defender uma “perspectiva negra decolonial” para reforçar uma crítica antiga realizada por intelectuais negros brasileiros às correntes da sociologia hegemônica e sua defesa a política de embranquecimento do Brasil, bem como a determinação da população negra como um “problema”. A socióloga discute as diferenças nos estudos das Ciências Sociais, campo em que, desde 1950, as críticas realizadas por sociólogos, filósofos e historiadores negros em trabalhos científicos são ignoradas. Dessa forma, analisa a produção de intelectuais negros como uma possibilidade de um pensamento decolonial.

Todavia, apesar da importância de o trabalho da socióloga brasileira ser fundamental para nossa reflexão, e a sua contribuição

para evidenciar intelectuais negros invisibilizados, é importante tensionar o termo “decolonial” e sua origem, ao nos propormos, aqui, abordar essa discussão. A noção de decolonialidade é recente e parte do trabalho do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais de diferentes países da América Latina e dos Estados Unidos, e com a ausência de intelectuais brasileiros e integrantes em sua maioria de homens brancos, uma mulher branca e sem a presença de pesquisadores negros.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a proposta de “descolonização” da pesquisadora Grada Kilomba, no livro *Memórias da Plantação* (2019), no qual realiza uma crítica necessária à manutenção de um saber universal no interior das universidades em detrimento de um saber considerado acientífico. Suas reflexões nos ajudam a questionar o que ela nomeia de *mito da neutralidade* e como esse sistema anula a possibilidade de voz de intelectuais negros na academia.

Para a autora, a descolonização “demanda de uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros” (Kilomba, 2019, p. 58). É a partir dessa lógica que proponho olharmos para os autores negros brasileiros aqui citados.

A professora Leda Maria Martins (2021), em seus estudos sobre o “tempo

espiralar”, explica como o ocidente dicotomizou a escrita e a oralidade, tornando uma das expressões mais marcantes da produção de saber dos povos africanos, inferior, ainda que em África já existisse a produção de saber por vias da escrita e do corpo simultaneamente, sem hierarquia entre elas.

A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu que desqualificava África como continente pensante. Esse tipo de raciocínio excludente deve-se em muito à falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, enfatizada pelo Ocidente, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento. Esse modo se institui pela primazia da concepção linear e progressiva do tempo e se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades (Martins, 2021, p. 32).

O que a autora chamará de oralitura é justamente o saber produzido pelo corpo e suas performances. Nos termos da autora, um saber encorpado, pois “dançava-se a palavra, cantava-se o gesto” (Martins, 2021, p. 36). Esses saberes encorpados de variados povos de África vieram na travessia do Atlântico para as Américas e aqui se misturaram com outros saberes da diáspora, resultando em uma encruzilhada de saberes, a partir do trauma

ocasionado pelo contexto colonial. Na compreensão das filosofias e religiões de origem africanas, a encruzilhada é um lugar sagrado e que implica pensamento e ação.

Na concepção filosófica de muitas culturas africanas e afro-brasileiras, assim como nas religiões ali referenciadas, a encruzilhada é o lugar sagrado das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. É assim, como pensamento e ação, *lôcus* de desafios e reviravoltas; compressão e dispersão; espacialidade icônica que cartografa os inúmeros e diversos movimentos de recriação, improvisado e assentamento das manifestações culturais e sociais, entre elas as estéticas e também as políticas, em seu sentido e espectro amplos (Martins, 2021, p. 51).

A encruzilhada, neste sentido, nos remete a movimento, a uma ideia de tempo que não é fixa, que se volta para frente e para trás, se remodela, se recria e é circular. Para caminhar para um futuro é preciso entender o passado, colher no conhecimento da ancestralidade a sabedoria dos que viveram antes. Deste modo, o sentido circular se dá nesse contato entre o mundo espiritual e o mundo humano e não de forma separada. Então, a encruzilhada, nesta concepção, será representada pelo orixá Èsù, “é o que apresenta e que assenta a ontologia do tempo na cosmogonia iorubá, pois é, em si mesmo, a própria ontologia, tempo que

simultaneamente curva-se para frente e para trás” (Martins, 2021, p. 53).

Nesse sentido, é preciso mirar à frente sem esquecer o processo histórico, tão importante nas teorias pós-coloniais e um processo que não é linear, como apresenta o conhecimento ocidental. A resposta está dentro e não fora de nossas estruturas locais, sendo necessário escutar e ler a situação social do Brasil com o olhar de dentro, com os pensadores que há muito tempo apresentam teses sobre o problema da lógica colonial ainda presente na estrutura social do país. Esse sistema mantém a população negra e indígena fora da validação do que é conhecimento científico, em cenários de subalteridade e longe dos espaços de poder.

Partindo deste contexto, colocamos à mesa as análises de Brasil desenvolvidas pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1995) e suas críticas a uma sociologia brasileira que se propunha excludente com relação aos negros, definindo a busca pelo embranquecimento como uma “patologia social do branco brasileiro”. Fazemos um diálogo de seu pensamento com o dramaturgo, pesquisador e político Abdias Nascimento (2019), que também realizou críticas importantes à sociologia hegemônica brasileira e desenvolveu estudos como o *Quilombismo*. Ao tomar como referência o quilombo sendo uma reunião fraterna e livre, na perspectiva existencial da solidariedade, convivência e comunhão, o autor desenvolveu uma proposta política de

organização social baseada nos termos de Palmares e inclusiva não só para o negro, mas para toda a população em território brasileiro.

A fim de somar a essa discussão, na perspectiva negra recorreremos também ao pensamento de Beatriz Nascimento (2021), que assim como Abdias, reivindicou o conceito de quilombo enquanto sistema social alternativo organizado pelos negros no Brasil, observando não apenas como espaço geográfico ou território, mas como uma ideologia e uma política que é pulsante desde as favelas às escolas de samba. Foi essa historiadora nordestina que reivindicou “uma história feita por mãos negras” (Nascimento, 2021) no país.

Por fim, utilizamos o pensamento da filósofa Lélia Gonzalez (2020), com sua crítica à política de embranquecimento e à valorização da imigração europeia, como intenção do governo brasileiro de se tornar um país branco por meio da miscigenação. Corroborando com os discursos dos intelectuais supracitados, a autora defende um projeto de nação “efetivamente de democracia, de sociedade justa, com todos os segmentos que a acompanham e igualitária com relação a todos os segmentos” (Gonzalez, 2020, p. 252). Ou seja, uma nação em que possa caber formas pluriversais de epistemes, de identidades, de culturas etc; um território onde de fato todos sejam considerados cidadãos com direitos básicos garantidos, com suas humanidades reconhecidas e respeitadas.

Deste modo, a partir da “política do esquecimento”, definida pelos sociólogos latino-americanos Ângela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2007), abordamos sobre o processo de apagamento da memória das novas gerações em relação à contribuição acadêmica de autores negros. Mediante esta formulação, questionamos a raridade e a ausência de autores negros nas bibliografias dos cursos de Ciências Sociais e afirmamos a importância da inclusão desses autores como leitura obrigatória para que possamos pensar e analisar o Brasil a partir de perspectivas plurais.

É importante destacar que a intenção deste artigo não é esgotar a discussão aqui proposta, nem definir os autores negros aqui lembrados como pertencente das correntes de pensamento aqui apresentadas, mas consideramos fazer um esforço a partir da ideia de descolonização para enfatizar a importância de inclusão e do reconhecimento de autoras e autores negros nas ementas das universidades. E, em especial, afirmar a importância desses estudos para o desenvolvimento político do Brasil por possibilitarem formas contra-hegemônicas de análise que também incluam a intersecção entre raça, gênero e classe.

## 2. Pós-coloniais e decoloniais: diferenças e tensões raciais

No texto “Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial”, o sociólogo brasileiro Sérgio Costa (2006) destaca o pensamento de autores pós-coloniais e

suas críticas às Ciências Sociais enquanto disciplina, que contribuíram com a polarização do mundo, determinando o Ocidente como civilizado e moderno e o resto do mundo como primitivo e selvagem. Nos termos de Stuart Hall,

[...] o discurso *West/Rest*, conforme Hall, não é dominante apenas no âmbito desses primeiros trabalhos das ciências humanas, ele se torna um dos fundamentos da sociologia moderna que toma as normas sociais, as estruturas e os valores encontrados nas sociedades denominadas ocidentais como o parâmetro universal que define o que são sociedades modernas. Assim, sob a lente da sociologia, as especificidades das sociedades “não ocidentais” passam a figurar como ausência e incompletude, em face do padrão moderno, depreendido exclusivamente das “sociedades ocidentais” (Costa, 2006, p. 119).

As Ciências Sociais foram bastante afetadas por este ideal ocidental, e neste artigo desenvolvemos o debate, sobretudo no que diz respeito à disciplina no Brasil, que permanece sustentada em cânones de países europeus e dos Estados Unidos.

Costa (2006) ainda destaca que os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma matriz teórica única, mas que as diferentes orientações possuem a intenção de levantar críticas às concepções dominantes de modernidade. Nesse sentido, é importante realizarmos uma breve linha histórica e geográfica dessas teorias e suas diferentes correntes em três momentos: o pós-colonialismo

anticolonial, o pós-colonialismo canônico e o pós-colonialismo decolonial.

O pós-colonialismo anticolonial será marcado pela soma da teoria e *práxis* de intelectuais, ativistas e lideranças, deixando uma produção dispersa, não necessariamente acadêmica, institucionalizada e disciplinada, como afirma Luciana Ballestrin (2017). As reflexões dos autores desse período estarão fortemente ligadas aos processos de luta por libertação e por independência de países da África e da Ásia.

Por sua vez, nesse primeiro momento, se destacarão Frantz Fanon e Aimée Césaire, nascidos na Martinica, e o tunisiano Albert Memmi, sendo todos com formação na França (Ballestrin, 2017). O envolvimento do psiquiatra Frantz Fanon com a Frente de Libertação Nacional da Argélia a favor da Guerra de Independência da Argélia contra a França, é marcante para podermos entender o nível de envolvimento prático que um intelectual como ele dedicava.

A autora também destaca Amílcar Cabral (Guiné-Bissau), Che Guevara (Argentina), Ho Chi Minh (Vietnã) e Jean-Paul Sartre (França) por tais autores já apresentarem discussões em torno da identidade como fundamental problematização do colonizado *versus* colonizador, e do racismo a serviço do colonialismo (Ballestrin, 2017). Importante explicar que os autores destacados por Ballestrin nessa primeira fase do pensamento pós-colonial, não partiam do mesmo lugar epistemológico,

geográfico e de identidade que os autores negros e não negros. Ela apresenta uma diversidade de autores com pensamentos distintos e que produziram sua contribuição na luta contra o colonialismo.

A segunda fase do pós-colonialismo será marcada por estudos que observaram os efeitos da colonialidade, da representação e das formas simbólicas que realizam a manutenção do imperialismo. Essa fase será conhecida como pós-colonialismo canônico, em razão do perfil de seus autores, que estavam atuando nos espaços acadêmicos e possuíam relação exclusivamente com o fazer teórico (Ballestrin, 2017). Apesar do termo “canônico” ser utilizado pela autora, é importante não o naturalizar, tendo em vista que é um termo usual na academia para se referir a “clássicos”, autores brancos “autorizados” no sistema do mito da neutralidade. Os autores citados nessa segunda fase do pós-colonialismo são intelectuais que apesar de falarem geograficamente do centro, possuem em suas identidades negras, indianas, jamaicana e palestina, vivências dolorosas de exclusão. Nesse sentido, a partir deste ponto, nos referimos apenas como segunda fase do pós-colonialismo.

Ainda segundo Ballestrin, a publicação do livro *Orientalismo*, do palestino Edward Said (1978), marca esse momento da teoria pós-colonial em que o autor realiza uma análise discursiva de textos literários e culturais europeus. Said também discute a invenção do Oriente pelo Ocidente, que refletirá nas

mais diversas representações negativas que o imperialismo europeu e americano criará dos povos do Oriente Médio como estratégia para manutenção de poder (Ballestrin, 2017). A sua obra é importante por fazer uma crítica essencial ao humanismo e ao universalismo criado pela Europa em sua invenção de ocidente, e essa ideologia eurocêntrica fez da Europa e do Ocidente as bases para o julgamento da história universal.

Dentre os nomes importantes desta fase, estão os indianos Homi Bhabha e Gayatri Spivak<sup>3</sup>, o sociólogo inglês Paul Gilroy e o jamaicano, com formação inglesa, Stuart Hall. Essas reflexões teóricas transcenderão a discussão da revolução anticolonial para possibilitar um olhar sobre como a colonialidade opera no sentido simbólico da representação de grupos subalternizados. As questões de raça e gênero serão alguns dos temas destacados nesses trabalhos a partir dos conceitos de identidade e diferença, sofrendo influência do pós-estruturalismo e de autores como Jacques Derrida e Michael Foucault.

Já na década de 1990, um novo movimento teórico conhecido como pós-coloniais decoloniais<sup>4</sup> surge na América Latina, primeiramente como uma versão do Grupo de Estudos Subalternos no continente, que posteriormente se transforma no grupo Modernidade/Colonialidade, após um rompimento teórico com o pensamento dos autores da segunda fase pós-colonial.

Formam esse grupo teóricos como Walter Mignolo (Argentina), Ramon Grosfoguel (Porto Rico), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Catherine Walsh (Estados Unidos), Arthuro Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia), Eduardo Restrepo (Colômbia), Enrique Dussel (Argentina) e Aníbal Quijano (Peru). O objetivo dos decoloniais é recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se afastar da segunda fase pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo (Ballestrin, 2017).

<sup>3</sup> Necessário destacar o trabalho realizado por pesquisadores indianos dentro do que foi chamado de Estudos Subalternos. Alguns de seus principais representantes, como Gayatri Spivak e Ranajit Guha, objetivavam dar voz aos sujeitos subalternos e desconstruir a “prosa colonial” de uma Índia colonizada pelo poder britânico.

<sup>4</sup> Nos textos que tratam da colonialidade, aparecem tanto o termo decolonial quanto descolonial. Catherine Walsh (2013) explica que ao remover o “s” pretende marcar uma distinção do significado espanhol do “des”, que em sua visão pode ser compreendido como simplesmente dismantelar, revogar ou reverter o colonialismo. Ou seja, do colonial ao descolonial, de forma que os padrões coloniais deixassem de existir. Dessa maneira, ela visa demonstrar porque defende o termo decolonial, já que defende não haver um estado de ausência de colonialidade. Sendo assim, o decolonial indica um caminho de luta constante em que “lugares” de exterioridade e de construções alternativas podem ser identificados, visibilizados e incentivados. Utilizamos o *descolonial* de forma política, a partir da definição de Grada Kilomba (2019). Não o entendemos apenas como uma forma de superação do colonialismo, mas como uma ferramenta política, epistemológica e social, para a construção de relações sociais voltadas para a superação das opressões e estruturas racistas que constituem o nosso país e o mundo. Em especial, em relação à invisibilidade forçada de intelectuais negros e indígenas nos espaços de saber, como universidades, e a ausência em espaços de poder e decisão. Contudo, é importante salientar que o debate em torno dos termos “decolonial” ou “descolonial” é relevante e deve ser aprofundado conforme as ideias e discussões tornam-se mais presentes na literatura acadêmica brasileira.

Contudo, esse grupo é constituído em boa parte por homens brancos e uma mulher branca, refletindo a ausência de pesquisadores negros em sua configuração, além de não fazerem referências a autores e autoras negras brasileiras, portanto, latino-americanos, que antes de suas produções já se propunham contra-coloniais.

Dito isto, nos apoiamos na crítica recente da intelectual Grada Kilomba (2019) e o seu esforço para provocar a importância de descolonizar a academia e fazer ser ouvidas as vozes de intelectuais negras e negros a partir de seu lugar de conhecimento. Em *Memórias da Plantação* (2019), Kilomba questiona a neutralidade acadêmica defendida pelo *sujeito universal*, ou seja, o *sujeito branco*. Referenciada em autores pós-coloniais, ela reflete sobre o espaço acadêmico:

historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os tem desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “*Outras/os*” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os *objetos* de “discursos estéticos e culturais predominantemente brancos”, mas raras vezes fomos os *sujeitos* (KILOMBA, 2019, p. 50-51).

A autora reivindica para o negro o lugar de sujeito e não mais de objeto e enfatiza que não é que as(os) sujeitas(os) negras(os)

não tenham falado, mas que graças ao sistema racista essas vozes são frequentemente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido ou representadas por pessoas brancas que se tornam “especialistas” na cultura negra e no próprio negro. Para Kilomba (2019), esse silenciamento nas universidades configura-se violência.

A filósofa e ativista brasileira Sueli Carneiro (2005) entende que essa violência possui nome e ela é chamada de epistemicídio, que ocorre “pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 97).

A própria Ciências Sociais, como área de conhecimento que nasce no berço da modernidade, possui tensões no que diz respeito ao reconhecimento do pensamento negro e cumpriu papel fundamental no reforço da polaridade Europa como centro e resto do mundo.

A polaridade *West/Rest* encontra-se também na base da narrativa histórica adotada pelas ciências sociais modernas e pela sociologia, em particular. Trata-se de uma grande narrativa centrada no Estado-nação “ocidental” e que reduz a história moderna a uma ocidentalização paulatina e heroica do mundo, sem levar em conta que, pelo menos desde a expansão colonial no século XVI, diferentes “temporalidades e historicidades foram irreversíveis e violentamente juntadas” (COSTA, 2006, p. 119-120).

Costa (2006) também reforça que Hall não atribui a responsabilidade pelos colonialismos e imperialismos às Ciências Sociais modernas, mas aponta como as disciplinas desse campo reproduzem a perspectiva colonial, ao alimentar e legitimar o modelo dominante de representação entre Europa e o resto do mundo. Nesse sentido, a questão histórica é cara para o pensamento pós-colonial por ter sido uma das estratégias da modernidade, de afirmação de poder sobre o resto do mundo, de construção de uma narrativa legitimada como história mundial a partir da Europa e de seus acontecimentos históricos, não reconhecendo acontecimentos coexistentes em outras partes do mundo.

Reconhecer outros saberes e outros conhecimentos como legítimos é compreender que não houve uma história única de mundo, na qual as “conquistas” europeias e estadunidenses são frequentemente enaltecidas como heroicas e o pensamento localizado em suas geografias são estabelecidas como únicas validadas, como podemos observar na crítica de Edward Said em seu livro *Orientalismo*. O autor apresenta o movimento simbólico pelo qual a Europa e os Estados Unidos criaram narrativas estereotipadas e negativas do Oriente Médio de forma binária e maniqueísta, de um lado os heróis, civilizados (ocidente), do outro os não civilizados, primitivos e perigosos (oriente). Reconhecer e tornar acessível outros conhecimentos é possibilitar ver o mundo de forma pluralizada.

Tavolaro (2005) acredita que a modernidade na globalização põe em xeque a hierarquia centro/periferia, que está presente no discurso hegemônico da sociologia da modernidade. Ainda que as sociedades modernas centrais sejam legitimadas como “iniciadoras históricas” da modernidade, com a globalização elas não possuem o *status* de propagadoras e disseminadoras exclusivas da sociabilidade moderna. Sendo assim, é um equívoco encarar as “sociedades modernas tardias” como receptoras passivas de formas de vida e concepções de mundo modernas.

É, pois, a ideia de contingência que deve orientar esforços interpretativos, não da suposta “semi-”, “periférica” ou “singular modernidade brasileira”, mas sim da “modernidade no Brasil”. Assim sendo, a alternativa que proponho para o dilema sociológico brasileiro demanda, antes de tudo, um esforço analítico por meio do qual as diversas combinações e transformações por que passou (ou porventura poderá vir a passar) a sociedade brasileira (tanto quanto as chamadas “sociedades modernas centrais”) sejam devidamente apreendidas e consideradas. Demanda, em segundo lugar, a consideração de tais transformações não como derivações de uma suposta herança cultural ou posição econômica no cenário econômico internacional, mas, sim, como decorrentes de disputas entre projetos e demandas que competem entre si pela direção da organização social, política, econômica e normativa e que trazem em seu seio concepções variadas do padrão de sociabilidade a ser institucionalizado (Tavolaro, 2005, p. 16).

Em estudo mais recente, Tavolaro (2017) aponta que diversas literaturas, a partir de diferentes perspectivas, vêm apresentando críticas importantes à modernidade e aos cânones da sociologia hegemônica, o que ele nomeia de “experiências não-modelares”. Dentro desse quadro, cita: a modernidade global (Domingues, 2003; Schmidt, 2012), as modernidades múltiplas (Eisenstadt, 2000; 2010; Göle, 2000), a pós-colonialidade (Bhabha, 2010; Chakrabarty, 2000), as epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2009) e a decolonialidade do saber/poder (Dussel, 2005; Mignolo, 2000), sendo alguns destes já citados nesse trabalho.

Contudo, com o histórico devastador que a modernidade impôs ao mundo, destruindo vidas de forma física e simbólica, apagando culturas e conhecimentos plurais, por que reivindicar a modernidade? Como afirma Achille Mbembe (2018, p. 5), “a modernidade esteve na origem de vários conceitos de soberania — e, portanto, da biopolítica”, definindo não europeus como não humanos, portanto, destituídos de razão, corpos destinados à política de morte. No contexto da modernidade, o corpo negro não possui o direito de exercer a sua liberdade, já que “a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública. O exercício da razão equivale ao exercício da liberdade, um elemento-chave para a autonomia individual” (Mbembe, 2018, p. 10).

O filósofo camaronês ainda afirma que “qualquer relato histórico do surgimento do

terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica” (Mbembe, 2018, p. 27). Deste modo, reitero a pergunta: por que reivindicar a modernidade? Será que não seria confortável, para um determinado padrão de sujeito, a permanência desse *modo mundo* em detrimento da vida de outros *modos mundo*?

No Brasil atual, o líder indígena Ailton Krenak nos provoca a pensar em como “adiar o fim do mundo” (2019); como criar estratégias para sobreviver a esse mundo capitalista que está sucumbindo e que continua a destruir formas de vidas diferentes, consideradas sub-humanas desde os tempos da invasão portuguesa. Também enfatiza que devemos ser críticos a uma ideia de humanidade homogênea, que nos direciona para o consumo e nos afasta da terra, identificando a terra como um recurso e não como parte de nós.

Como caminho para a resistência, Krenak se aproxima da ideia de tempo espiralar de Leda Maria Martins, ao buscar respostas para a luta de hoje na ancestralidade. “Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos” (Krenak, 2019, p. 28).

### 3. Contexto brasileiro e as Ciências Sociais

O Brasil tem sido observado e estudado na área das Ciências Sociais principalmente

por duas perspectivas ao longo dos anos, como apresenta o sociólogo Sérgio Tavolaro (2005). De um lado, a sociologia da herança patriarcal-patrimonial, representada por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raimundo Faoro e Roberto Da Matta; do outro, a sociologia da dependência, constituída pelo pensamento de Caio Prado Jr., Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e Otávio Ianni.

De acordo com Tavolaro (2005), a sociologia patriarcal-patrimonial, principalmente através dos escritos de Gilberto Freyre e o conceito de antagonismo harmônico entre as três raças, deu suporte para o que hoje entendemos como democracia racial. Essa ideia romântica de harmonia das raças no Brasil foi incansavelmente alvo de críticas de pensadores negros, como Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez e outros. Ou seja, por parte dos autores da sociologia da herança patriarcal-patrimonial, a maneira romantizada de retratar a constituição da população brasileira já vêm sendo contestada por outras perspectivas há algum tempo. A defesa dos costumes comportamentais e culturais portugueses no país foi fundamental para a política de embranquecimento no Brasil e legitimada por esses intelectuais.

As duas correntes citadas abordam, de formas distintas, a estrutura social, política e econômica do Brasil a partir da relação de Portugal e de seus costumes em terras brasileiras, mesmo após a colonização. A dominação cultural e de sociabilidade eurocêntrica nos moldes

de *pater famílias* é exaltada na sociologia da herança patriarcal-patrimonial, romantizada e naturalizada por autores como Gilberto Freyre, assim como a relação de subordinação da política externa é foco da sociologia da dependência, ao olhar mais para fora do que para dentro do país e impedir o conhecimento de outras possibilidades de modos de organização social.

Para Tavolaro (2005), ambas correntes tratam o Brasil como uma modernidade não acabada, confinando-a na periferia ou como uma “modernidade peculiar” aos modos de Florestan Fernandes.

Por um lado, afirma-se que nosso passado diverge de maneira por demais substantiva do contexto cultural, normativo e simbólico em que emergiu e se consolidou o padrão de sociabilidade hoje predominante naquelas “sociedades centrais”; por outro, postula-se que nossa inalterada condição de dependência econômica estrutural jamais deixou de ser um obstáculo à total integração do Brasil no seleto clube dos países modernos centrais (Tavolaro, 2005, p. 6).

Nesse sentido, é importante refletir sobre como essas perspectivas foram a base legitimada no pensamento social do país, sendo ignorado nas universidades outras perspectivas e impossibilitando, deste modo, que outras visões pudessem contribuir para uma análise das relações sociais que estruturam nossa sociedade, a exemplo dos debates sobre gênero, raça e classe que estão diretamente ligados a constituição histórica do Brasil, mediante processo de colonização e toda a exploração de

mão de obra escrava, sexual etc., que possui impacto até os dias atuais.

A socióloga e antropóloga Nilma Lino Gomes<sup>5</sup>, atuante na luta antirracista no Brasil e ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (2015-2016) no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, defende que é presente uma perspectiva negra decolonial no Brasil. Já discutimos a origem do conceito “decolonial” neste texto, que parte de uma produção teórica predominantemente branca, mas gostaríamos de considerar o importante movimento dado pela socióloga, ao reivindicar que as vozes de autores negros brasileiros sejam ouvidas na academia.

Gomes (2018) propõe a mudança dos currículos na rede básica e superior de educação no Brasil:

[...] nesse caso, cabem as perguntas: teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender a nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de “clássicos” e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial? (Gomes, 2018, p. 232)

Considerando o saber como ferramenta de poder, não podemos acreditar ser uma coincidência que os autores que construíram essas reflexões sobre o país eram homens, brancos e de classe abastada. E ao observarmos o Brasil apenas pela perspectiva dessas visões de mundo, na qual a afirmação e a reafirmação de modos eurocêntricos são destacados, dificilmente seria possível olhar para dentro e conhecer formas múltiplas de organizações sociais existentes no nosso território.

É uma imprecisão não reconhecer que as vozes subalternas não possuíram agência, não escreveram suas teorias e histórias, ou pensar que não reagiram aos processos de dominação diversos. É possível afirmar que o silenciamento dessas vozes é a base de uma estrutura que opera para cada vez mais empurrá-los rumo à periferia, para a margem, e que é ativa e reflete também no interior das instituições de ensino quando deixamos de ter acesso a outras epistemes para além do que se é legitimado como cânone. Para retomar um diálogo com as feministas negras, Grada Kilomba chama a atenção:

[...] nesse contexto de marginalização, ela argumenta, mulheres *negras* e homens *negros* desenvolvem uma maneira particular de ver a realidade: tanto “de fora para dentro” quanto de “dentro para fora”. Focamos nossa atenção tanto no centro como na margem, pois a nossa sobrevivência depende dessa consciência. Desde o início da escravização, nos tornamos especialistas em “leituras psicanalíticas do outro

<sup>5</sup> Vejo importância em destacar a atuação política da autora, por entender que é presente no trabalho de muitos intelectuais negros a intersecção teoria e prática como fundamental em suas trajetórias.

*branca/o*”, e em como a supremacia *branca* é estruturada e executada. Em outras palavras, somos especialistas em branquitude crítica e em pós-colonialismo (Kilomba, 2019, p. 67-68).

Para essas intelectuais, a margem é um local de resistência, de possibilidade, de transformação, de imaginação de mundos alternativos e de novos discursos. No Brasil, a experiência da resistência dentro de uma realidade opressora é presente desde os primeiros dias de invasão, com os povos indígenas e o povo negro, do quilombo às favelas (Nascimento, 2018), sempre renovando os passos para o futuro, referenciando-se no passado e nos ensinamentos dos que resistiram antes. Não há romantismo nesse exercício, como nos alerta hooks, mas o simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local, seja de repressão ou de resistência. “Ambos os locais são sempre presentes porque *onde há opressão, há resistência*. Em outras palavras, a opressão forma condições de resistência” (Kilomba, 2019, p. 68-69).

As epistemes apresentadas até aqui possuem importante contribuição para que possamos acessar bibliografias que não são tão contemporâneas assim, mas que de maneira proposital foram esquecidas em detrimento aos ditos clássicos europeus e estadunidenses, ou pensadores brasileiros que de algum modo reforçaram a leitura social do país por meio dessas óticas externas ocidentais. Dentro desse contexto, compreendemos que

observar o Brasil por meio de uma perspectiva negra descolonial é um horizonte importante para o entendimento da situação histórica-social do país e para de fato ocorrer mudanças políticas e econômicas em nossa sociedade.

A partir da próxima seção destacaremos alguns teóricos negros brasileiros que há muito já propunham reflexões importantes sobre a situação social brasileira e o que nos impede de obter melhorias reais para o país.

#### **4. A contribuição de autoras(es) negras(os) para a teoria social brasileira**

É importante a lembrança de Nilma Lino Gomes sobre a presença de autoras(es) e negras(os) na produção intelectual do Brasil desde muito tempo, e como os trabalhos destes transitavam entre teoria e *práxis* nas universidades e no movimento negro, mais especificamente no Movimento Negro Unificado (MNU). Intelectuais que em seus trabalhos apresentam um pensamento engajado e comprometido com uma leitura antirracista do Brasil.

A perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros. É aquela que dá relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiros emaranhados em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes e nos povos indígenas brasileiros (Gomes, 2018, p. 245).

Apesar da autora observar um diálogo de autores negros compatível com a proposta da

corrente decolonial, aqui nossa intenção não é enquadrar esses autores na mencionada corrente, mas chamar a atenção para a importância de olhar criticamente para o modo como as ementas dos cursos de Ciências Sociais nas universidades brasileiras permanecem fazendo manutenção do apagamento do pensamento negro para ler o Brasil.

É fundamental para o entendimento de nossa sociedade trazer para o interior de nossos estudos sobre as relações sociais o que as vozes negras e indígenas tem a dizer sobre o país. O Brasil ainda se encontra amparado na herança colonial em seu modo de organização, quando identificamos que a política mantém fortes relações coronelistas, com dinastias ocupando cargos públicos por décadas, com poderes de decisão e fazendo manutenção de suas riquezas, servindo a grandes fazendeiros e empresários. Além disso, é possível observar a precarização do trabalho sendo relegado para pessoas negras, o sucateamento das escolas públicas, o racismo religioso, epistêmico, o extermínio dos povos indígenas e outras inúmeras questões caras aos povos que aqui habitam.

Deste modo, a inserção da bibliografia de autores negros como leitura obrigatória nos currículos é importante para avançarmos enquanto sociedade, autores esses que sempre chamaram a atenção para o fato que o atraso do Brasil se encontra na manutenção do colonialismo. O atraso é entendido como um país que não considera como ponto central de mudanças a educação para todos e que ainda

mantém uma lógica colonial em sua organização social, uma vez que é lucrativo para os herdeiros da colonialidade e os mantêm no mesmo *status* de poder que os seus ancestrais no passado ocuparam às custas da exploração do povo negro brasileiro.

Na América Latina, territórios e sociedades construídas por meio da modernidade e da colonialidade utilizaram do racismo e do sexismo como justificativa para a exploração da mão de obra escrava de povos negros e indígenas, da exploração sexual de mulheres e de meninas negras e indígenas, dentre outras violências. Entender a sociedade brasileira fora da perspectiva de raça, gênero e classe, ou seja, interseccionalmente, é desconsiderar um passado ainda muito presente em nossa estrutura social, e o papel das Ciências Sociais é contribuir para o avanço de estudos que fortaleçam o desenvolvimento de uma sociedade justa e que possa ter espaço para todos os povos que a constroem.

Os sociólogos Ângela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2007) discutem o apagamento da memória das novas gerações em relação à contribuição acadêmica de autores negros, do que eles chamam de “política do esquecimento”. Também questionam a raridade, ou mesmo a ausência, desses autores nas bibliografias dos cursos universitários, como nas Ciências Sociais, e como é possível observar em grande parte dos cursos de outras áreas. Nesse contexto, os autores argumentam “por que não Guerreiro Ramos?”, sociólogo

negro e nordestino que refutava a sociologia produzida para o entendimento do negro como um problema no Brasil, o que ele denominou de “o problema dos negros brasileiros” (Figueiredo; Grosfoguel, 2007).

Como afirma Joaze Bernardino-Costa:

[...] ser considerado um problema, para Guerreiro Ramos, era consequência de uma sociologia inautêntica, que transpunha literalmente conceitos e expectativas forjadas na Europa e os adotavam acriticamente no Brasil. Em outras palavras, “o problema do negro” era produzido por uma sociedade que queria ser branca. Esse desejo de brancura da sociedade brasileira era apreendido por Guerreiro Ramos na tradição socioantropológica brasileira, que fornecia verdadeiro material clínico de um estado psicológico patológico. Daí a necessidade de expurgar a sociologia e a antropologia de clichês conceituais mediante a confrontação desses conceitos com a realidade fática (Bernardino-Costa, 2018, p. 250).

Guerreiro Ramos é direto em suas críticas a uma sociologia brasileira que se propunha excludente com relação aos negros, e define a busca pelo embranquecimento do Brasil como uma “patologia social do branco brasileiro”. Desde a década de 1950 já tecia críticas quanto aos estudos sob uma perspectiva canônica eurocêntrica e estadunidense. O debate que o sociólogo aponta também antecede ao que hoje chamamos de branquitude<sup>6</sup> e provoca o questionamento do porquê da ausência de

autores como ele nas bibliografias obrigatórias, quando seu pensamento se faz tão atual para uma análise do Brasil.

Foi uma minoria de “brancos” letrados que criou esse problema, adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas. Nestas condições, reconhece-se hoje a necessidade de reexaminar o tema das relações de raça no Brasil, dentro de uma posição de autenticidade étnica (Ramos, 1995, p. 236).

Bernardino-Costa identifica pelo menos três correntes para discutir as relações de raça no Brasil. A primeira foi a crítico-assimilacionista ou autonomista, composta por Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Vianna. Apesar de reforçar preconceitos e hierarquias raciais elaboradas por cientistas europeus, ao desenvolverem seus próprios pensamentos, resistiram à tentativa de pretificar o negro no Brasil, tratando-o como brasileiro.

A segunda corrente, a monográfica, foi composta por Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, autores os quais teceu críticas mais severas, como exemplo da sociologia enlatada e inautêntica, por não refletir sobre a realidade nacional a partir da intencionalidade e de categorias nacionais. Configurando-se, então, como cónsules da expansão cultural

<sup>6</sup> Atualmente, o conceito de branquitude vem sendo discutido no Brasil pelo historiador Lourenço Conceição Cardoso, pela psicóloga Cida Bento e outros. Grada Kilomba também discute o conceito de branquitude em seu livro *Memórias da plantação* (2019).

européia e norte-americana no Brasil (Bernadino-Costa, 2018).

Por último, a tratar das relações de raça no Brasil, representada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) e construída pelo dramaturgo, ator e político Abdias Nascimento. Nessa perspectiva, o negro não seria tratado mais como um problema ou objeto, e sim como sujeito por meio de uma sociologia engajada e militante (Bernadino-Costa, 2018).

Marcado pela teoria e pela *práxis* negra, o trabalho desenvolvido pelo TEN foi fundamental para a reflexão sobre a população negra no Brasil. Esse grupo foi responsável pela criação do jornal *Quilombo*, em que os textos importantes sobre a situação do negro foram publicados e realizaram diversos eventos, dentre eles o I Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), que resultou na proposta de políticas públicas para a população negra, apresentada à Assembleia Nacional Constituinte de 1946 (Nascimento, 2019).

A produção de Abdias Nascimento é fundamental na contribuição de estudos em uma perspectiva negra. Contemporâneo de Guerreiro Ramos, também lançou críticas à política de branqueamento no Brasil e a valorização desta por parte de alguns sociólogos brasileiros. Nascimento (2019) definiu o branqueamento como parte do genocídio contra a população negra, e tanto mais eficaz quando sabemos que tal política assume em sua

prática formas tão sutis e disfarces de benevolência capazes de enganar as próprias vítimas.

Além da produção científica crítica sobre como o negro era tratado por sociólogos brasileiros não-negros, é de sua autoria um de seus conceitos mais importantes, o Quilombismo. Para Abdias, a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano sociopolítico em termos de igualitarismo econômico.

O Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana. O igualitarismo democrático quilombista é compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, enfim, todas as expressões da vida em sociedade. O mesmo igualitarismo se aplica a todos os níveis do poder e de instituições públicas e privadas (Nascimento, 2019, p. 305).

Nascimento já se propunha interseccional ao observar questões não somente de raça, mas de classe e de gênero desde 1980. É mediante estudo deste intelectual negro que podemos refletir sobre outros modos de organização social, e não apenas os herdados pela colonialidade e expressados nas correntes anteriormente discutidas neste trabalho, a patriarcal-patrimonial e a sociologia da dependência. A partir da perspectiva do autor, é possível observar o Brasil também por outros modos de organização e entender qual a sua contribuição e influência na sociedade, bem como as possibilidades para um país que ainda ras-teja em uma estrutura que não avança.

Nesse sentido, invoco o pensamento da historiadora Beatriz Nascimento, que também contribuiu para o estudo do quilombo enquanto sistema social alternativo organizados pelos negros no Brasil, observando o passado no período colonial, até as favelas e escolas de samba, e o conceito de quilombo como uma ideologia para a formação crítica do negro. Foi alvo de seus estudos a defesa de “uma história feita por mãos negras” (Nascimento, 2021), crítica sobre a forma como o povo negro aparecia na história escrita nos livros dita oficial, sempre em lugar de mão de obra escrava e jamais como parte essencial da construção do país.

Beatriz, por sua vez, também lançou críticas a uma intelectualidade branca que se recusa a entender o negro não como um problema, mas como cidadão brasileiro:

[...] se algum intelectual branco estiver interessado em saber, nós só podemos ser compreendidos na medida em que ele perca o complexo de inferioridade que possui em relação à Europa ou aos Estados Unidos (para não dizer que o brasileiro tem complexo em relação a todo o mundo; uma de suas maiores aspirações é ser estrangeiro, e de língua francesa) e nos encare como nós somos, isto é, aceite-se, tendo se misturado conosco, tendo usufruído de todos os nossos bens, aceite ser parte de nós, ter sido alimentado, amado e defendido por nós, aceite ter negado na prática sua moral, sua religião, sua cultura dormindo conosco na cama, amamentado por nossas mulheres, defendido e instruído por nossos homens. Aceite-se sem culpa, sem preconceitos.

Aceite-se tão miserável quanto seus escravos, tão faminto quanto eles, tão “inculto” quanto eles (ou mais), talvez assim alguma coisa de nós possa ser útil para a compreensão de sua sociedade em crise (Nascimento, 2021, p. 51).

Essa reflexão da historiadora se apresenta importante para refletirmos a necessidade de um olhar crítico sobre a formação da nossa sociedade, a “negação do Brasil”, parafraseando o cineasta e pesquisador negro Joelzito Araújo (1999), no que diz respeito ao não reconhecimento e a recusa da contribuição dos africanos e seus descendentes, com o intuito da valorização do embranquecimento da população brasileira a todo custo. A “política do esquecimento” também não poupou o trabalho de Beatriz Nascimento, que apenas recentemente vem tendo suas pesquisas reunidas e publicadas em livros com esforço de familiares, pesquisadores e coletivos negros, pois durante anos foi relegada à invisibilidade nas bibliografias das universidades e sendo somente incluída por meio do esforço de docentes e discentes interessados nas questões raciais sob a perspectiva de intelectuais negros.

Por último e não menos importante, fundamental no entendimento do Brasil sob uma perspectiva negra, destacamos a contribuição da antropóloga e filósofa negra Lélia Gonzalez, que deixou importantes reflexões do ponto de vista interseccional. Gonzalez (2020) somou coro aos autores negros citados anteriormente na crítica à política de embranquecimento no Brasil, chamando a atenção para a valorização

da imigração europeia e a intenção do governo brasileiro de se tornar um país branco por meio da miscigenação.

Em seu importante discurso em reunião no Anexo II do Senado Federal, da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes (na linguagem atual, pessoas com deficiência) e Minorias, realizada em abril de 1987, a autora afirma:

[...] o Brasil foi o único país que rejeitou o imigrante não branco, porque o propósito fundamental era transformar este país num país capaz de chegar à civilização. O que significa isso? Significa que a ideologia dominante da sociologia brasileira, no final do século XX até os anos 1930, embora essa ideologia se perpetue até os dias de hoje, era justamente embranquecer a sociedade brasileira, dar uma injeção muito grande no sentido da transformação física da população brasileira (Gonzalez, 2020, p. 245-246).

É evidente o diálogo entre as reflexões dos autores negros aqui destacados no que diz respeito à crítica, à forma como se pretende a sociedade brasileira por uma perspectiva moderno colonial, à preservação e à manutenção dos padrões de sociedades europeias e a outros métodos da política do embranquecimento. Não é possível ignorar a ferida aberta e profunda que o racismo desenvolveu em nosso país e romantizar as relações de opressão, pois só reforça a manutenção do privilégio de poucos. Para a filósofa, corroborando com o pensamento de Abdias Nascimento e o conceito de quilombismo, o projeto nacional deve ser

focado na democracia, igualitário a todas as suas partes. Ou seja, uma nação que pode acomodar muitas formas de saberes, consciência, identidade, cultura etc. (Gonzalez, 2020).

Esse breve apontamento dos pensamentos de alguns intelectuais, que desde 1950 já apontavam a necessidade de um estudo sobre o negro no Brasil sob uma perspectiva negra, é realizada na intenção de argumentar a existência de bibliografia fundamental e que deveria para a teoria social, principalmente no contexto político dos últimos anos, ser leitura obrigatória nos cursos de Ciências Sociais e de outras áreas nas universidades brasileiras.

Os autores brasileiros apresentados tiveram seus trabalhos marcados por teoria e práxis, transitando entre a academia e o interior dos movimentos negros. Além de teorizar sobre a situação do negro brasileiro, vivenciaram na prática essa situação e atuaram para colher mudanças necessárias. Beatriz Nascimento, em 1970, atuou na construção do Grupo de Trabalho André Rebouças, fundado por ela e por outros colegas, na Universidade Federal Fluminense (RJ), além de ter contribuído com a produção do filme *Orí* (1989), com texto e narração da historiadora acerca de sua vida pessoal, com o conceito de quilombo e do movimento negro brasileiro, dirigido pela cineasta Raquel Gerber.

Abdias Nascimento criou o TEN, que foi fundamental não só para a teorização e o estímulo de debates sobre a situação social da população negra, como também

contribuiu para a formação de grandes atores e atrizes que realizaram mudanças importantes no que diz respeito a representação do negro no teatro, no cinema e na TV nacional. A contribuição de Guerreiro Ramos no TEN também merece destaque, ao escrever artigos para o jornal Quilombo.

A forte atuação de Lélia Gonzalez no MNU, indo às ruas e vivenciando a dura luta por sobrevivências de homens, mulheres e crianças negras em um país que não promove políticas que de fato possa incluir essa população nas estruturas de poder e decisão, também deve ser lembrada e até hoje inspira diversos grupos de estudos nas universidades públicas e muitas mulheres negras a continuar em luta pela vida de suas famílias e a sua existência.

As discussões dos autores citados certamente são importantes contribuições para a compreensão das relações sociais no Brasil, mas podemos destacar outros nomes igualmente importantes: o historiador Clóvis Moura, o geógrafo Milton Santos, a psicanalista Neusa Santos Souza, os sociólogos Muniz Sodré e Eduardo Oliveira e Oliveira, Antônio Nego Bispo e tantos outros que desenvolvem e desenvolveram pensamentos importantes para pensar o Brasil.

Nesse sentido, por que não os incluir nas leituras obrigatórias dos cursos de Ciências Sociais?

## 5. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi reunir algumas reflexões a respeito de um debate relevante, atual e caro para as Ciências Sociais brasileiras. Uma discussão que há muito tempo possui vozes críticas no interior das universidades e posicionada nos movimentos sociais por meio do exercício da teoria e da *práxis* de intelectuais negros comprometidos com a luta antirracista. Deixamos o questionamento, por que esses autores não são inclusos como possibilidade de ampliação de perspectivas sobre o Brasil na teoria social e por sua contribuição para a elaboração de análises que problematizam as reverberações impostas pela experiência da modernidade colonial na América Latina? Como discutido, a sociologia hegemônica brasileira, como as correntes patriarcal-patrimonial e da sociologia da dependência, desconsiderou questões essenciais do nosso contexto histórico e a dinâmica estrutural entre raça, gênero e classe.

Visualizamos, um longo caminho de discussões, pesquisas e atuação na área acadêmica para o processo de descolonização das bibliografias e o combate a “política do esquecimento” que ainda flutua na estrutura embranquecida das universidades públicas. É necessário destacar os esforços de docentes e de discentes negros, indígenas e não-negros comprometidos com a luta antirracista, a exemplo de ações de extensão ou disciplinas optativas com bibliografias descoloniais.

Nesse sentido, podemos citar o trabalho da professora e filósofa Kátiuscia Ribeiro,

coordenadora Geral do Laboratório de Africologia e Estudos Ameríndios Geru Maã e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também é o caso do sociólogo e professor do curso de graduação de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, Marcelo Rosa, que como estratégia de inserção dessas bibliografias oferta a disciplina “Sociologias emergentes”. Bem como a disciplina optativa “Relações Racializadas e Etnicizadas, Preconceito e Imaginário”, ministrada pelos professores Petrônio José Domingues e Romero Venâncio, no curso Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe, apresentando durante o curso vários intelectuais negros brasileiros, suas biografias e pensamentos. Além do curso de extensão online “Vozes Negras na Antropologia”,

ministrada pelo professor Messias Basques, atualmente realizado pela Unifesp.

Contudo, apesar de docentes buscarem diversas estratégias, essas essenciais bibliografias permanecem na periferia acadêmica, não constando nas disciplinas obrigatórias e seleções de mestrados e doutorados. A importância de tornar essas leituras obrigatórias nos currículos é para que de fato o acesso a outros modos de produção de conhecimento aconteça, e que gradualmente possamos perceber as mudanças reais e eficazes nesse processo de descolonização do conhecimento. Esse movimento pode ser um importante impulso para que possamos entender o Brasil por outros horizontes, neste sentido, por uma perspectiva negra descolonial e conseqüentemente causar reverberações políticas na sociedade, atravessando os muros das universidades a partir da teoria e da *práxis*.

## Referências

ARAÚJO, Joelzito Almeida de. **A negação do Brasil: identidade racial e estereótipos sobre o negro na história da telenovela brasileira**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo-ECA, São Paulo, 1993.

BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo perdido do Giro Decolonial. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 247-268.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo-FEUSP, São Paulo, 2005.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GONZALEZ, Lélia. **Discurso na constituinte**. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do Tempo Espiral: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ORÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas, 1989. 1 vídeo (131 min).

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução à sociologia crítica brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SAID, Edward Wadie. **Orientalism**. NY: Vintage Books, 1978.

TAVOLARO, Sérgio Barreira de Faria. Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 5-22, 2005.

TAVOLARO, Sérgio Barreira de Faria. Retratos não-modelares da modernidade. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 1115-1141, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# Identidade e interseccionalidade: contribuições para a investigação da identidade negra no Brasil

*Identity and intersectionality: contributions to the investigation of black identity in Brazil*

*Identidad e interseccionalidad: contribuciones a la investigación sobre la identidad negra en Brasil*

Matheus Felipe Gomes Dias<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0001-5953-0856

## Resumo

O objetivo deste trabalho é gerar uma análise que contribua com o aprofundamento dos estudos sobre a identidade negra no Brasil, considerando sua formação e suas conexões. Por meio das discussões acerca de identidade, diferença e subalternidade, além do embasamento teórico-metodológico da interseccionalidade, busca-se evidenciar os limites e as possibilidades da pesquisa sobre a formação da identidade negra brasileira. Para tanto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e o método dialético-compreensivo como ferramentas de investigação e de análise. Nesse contexto, nota-se que a construção social da identidade é influenciada por diversos processos, os quais englobam transformações, dinâmicas e relações que manifestam efeitos materiais, simbólicos, psíquicos, históricos e sociais. O encontro com o *Outro*, com o não-eu, desempenha um papel fundamental na apreensão e na construção do *Eu*. A abordagem interseccional brasileira introduz uma nova perspectiva em relação às identidades, considerando o impacto das opressões na modificação das identidades, bem como as formas de resistência desenvolvidas por grupos sociais oprimidos. Dessa forma, ao analisar a construção da identidade negra sob o prisma da interseccionalidade, é crucial levar em consideração as dinâmicas específicas de cada comunidade, destacando suas semelhanças e particularidades, uma vez que uma variedade de interações e relações ocorreram de forma não homogênea.

**Palavras-chave:** identidade; subalternidade; interseccionalidade; negritude brasileira.

## Abstract

The aim of this paper is to generate an analysis that contributes to deepen the studies on black identity in Brazil, considering its formation and connections. Through the discussions about identity, difference and subalternity, in addition to the theoretical-methodological basis of intersectionality, it seeks to highlight the limits and possibilities of research on the formation of black Brazilian identity. To this end, bibliographical research and the dialectical-comprehensive method are used as research and analysis tools. In this context, it is noted that the social construction of identity is influenced by several processes, which encompass transformations, dynamics and relationships that manifest material, symbolic, psychic, historical and social effects. The encounter with the Other, with the non-self, plays a fundamental role in the apprehension and construction of the Self. The Brazilian intersectional approach introduces a new perspective on identities, considering the impact of oppressions on the modification of identities, as well as the forms of resistance developed by oppressed social groups. Thus, when analyzing the construction of black identity under

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Bolsista de pesquisa CAPES. **E-mail:** matheusdias543@gmail.com

the prism of intersectionality, it is crucial to take into account the specific dynamics of each community, highlighting their similarities and particularities, since a variety of interactions and relationships occurred in a non-homogeneous way.

**Keywords:** identity; subalternity; intersectionality; brazilian blackness.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es generar un análisis que contribuya a profundizar los estudios sobre la identidad negra en Brasil, considerando su formación y conexiones. A través de discusiones sobre identidad, diferencia y subalternidad, así como de la base teórico-metodológica de la interseccionalidad, se busca destacar los límites y posibilidades de la investigación sobre la formación de la identidad negra brasileña. Para ello, se utilizan como herramientas de investigación y análisis la investigación bibliográfica y el método dialéctico-comprensivo. En este contexto, se observa que la construcción social de la identidad está influenciada por diversos procesos, que abarcan transformaciones, dinámicas y relaciones que manifiestan efectos materiales, simbólicos, psíquicos, históricos y sociales. El encuentro con el Otro, con el no-yo, desempeña un papel fundamental en la aprehensión y construcción del Yo. El enfoque interseccional brasileño introduce una nueva perspectiva sobre las identidades, considerando el impacto de las opresiones en la modificación de las identidades, así como las formas de resistencia desarrolladas por los grupos sociales oprimidos. Así, al analizar la construcción de la identidad negra bajo el prisma de la interseccionalidad, es crucial tener en cuenta las dinámicas específicas de cada comunidad, destacando sus semejanzas y particularidades, ya que se produjeron diversas interacciones y relaciones de forma no homogénea.

**Palabras clave:** identidad; subalternidad; interseccionalidad; negritud brasileña.

### 1. Introdução

Os estudos da identidade e da diferença têm mobilizado uma vasta gama de intelectuais, cientistas e pesquisadores. Esses grupos não estão radicados apenas na sociologia, mas também se encontram em outras áreas de estudo das ciências humanas e da filosofia, e conforme observou Hall (2014), a identidade nunca foi tão debatida e investigada quanto na contemporaneidade.

O campo de estudos da identidade dialoga intrinsecamente com os estudos raciais, permitindo uma análise mais profunda em relação à construção da identidade racial, seus desdobramentos e transformações. Por sua vez,

pensar esses processos permite estabelecer uma discussão sociológica que avance para além de sistemas e de esquemas analíticos que concebem a identidade como imutável.

A proposta interseccional como perspectiva teórica, metodológica e de prática política concorda em considerar as identidades não apenas a partir do contexto de interação, mas das dinâmicas que permeiam a construção sócio-histórica dos sujeitos. No âmbito dos estudos da identidade no Brasil, especificamente a identidade negra, percebe-se que a perspectiva interseccional desenvolvida por aqui caminha por considerar a identidade como um processo de transformação e modificação.

Apresentando uma perspectiva não essencialista da identidade, a formação do negro é permeada por diversos processos, que não somente são anteriores ao indivíduo, mas que estão em constante transformação. Com base nisso, torna-se necessário observar a literatura contemporânea da identidade, atrelando ao estudo da interseccionalidade no Brasil e nos Estados Unidos, de modo que se possa observar as relações que estão inseridas no estudo da identidade negra no Brasil.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo produzir uma reflexão que contribua para o aprofundamento dos estudos sobre a identidade (sua construção e relação) negra no Brasil, a partir das discussões sobre identidade, diferença e subalternidade, além do aporte teórico-metodológico da interseccionalidade. Bem como, pretende-se destacar os limites e possibilidades da investigação sobre a formação da identidade negra brasileira.

Parte-se da pesquisa bibliográfica como instrumento de investigação científica. Na acepção de Gil (2017), essa modalidade de pesquisa tem como fonte principal materiais publicáveis, entre os quais pode-se mencionar livros, artigos, revistas, boletins, entre outros. O levantamento bibliográfico foi realizado em repositórios e indexadores de literatura científica, entre os quais pode-se mencionar o *Scholar Google*, a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e o Portal de Periódicos da CAPES. Para tanto, a análise dos dados bibliográficos é realizada por meio do método

dialético-compreensivo, no qual pretende-se estabelecer uma análise dos fenômenos a partir dos pressupostos metodológicos da teoria marxista contemporânea.

Diante disso, a primeira seção aborda as discussões da identidade, da diferença e da subalternidade, considerando a sua formação, as relações e as dinâmicas que envolvem o *Eu* e o *Outro*. A segunda seção volta-se para analisar a interseccionalidade enquanto perspectiva teórica e metodológica, enquanto a terceira dedica-se em estabelecer um debate em relação à formação da identidade negra no Brasil e a perspectiva interseccional. Por fim, encontram-se as conclusões obtidas no decorrer do trabalho.

## 2. Identidade, Diferença e Subalternidade

Chester Himes, escritor negro de origem estadunidense, certamente é um dos escritores negros mais prolíficos de sua época. Em razão de sua identidade racial e de gênero, teve que se exilar na França, onde produziu uma vasta obra sobre a vida cotidiana, a violência policial, racial e sexual, revoltas e crimes no Harlem dos anos 1960. Em "O Harlem é escuro" (L&PM, 2006), Himes apresenta aos leitores um conjunto de personagens, histórias, conflitos e contradições que permeiam o "ser" negro.

Entre as descrições caricaturadas, o desejo, a identificação e o poder, é possível elaborar um quadro de questões que permitem estabelecer um diálogo com a temática da identidade: Quais são as bases

constituintes da identidade? Como as múltiplas identidades se relacionam? Como se articulam os processos objetivos e subjetivos da identificação e da identidade?

Os debates que se fundamentam em torno da "identidade" são amplos e não se pretende esgotá-los por completo. Entretanto, torna-se importante estabelecer uma discussão situada, sobretudo, no campo da sociologia contemporânea. Hall (2014) observa que as identidades não são imutáveis ou estanques, de modo que elas se mobilizam e se transformam no contexto em que são efetivadas. Estabelecer uma perspectiva "mutável" das identidades, na visão de Hall, permite considerá-las não apenas pelo aspecto biológico, mas entrelaçar dinâmicas e relações que são históricas e polivalentes.

Segundo Hall (2014, p. 13), "[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – pelo menos temporariamente". Em outro momento, o autor argumenta que as identidades são formadas e formatadas ao longo do tempo, por meio de um conjunto de processos inconscientes, sempre incompletos ou em construção.

Nesse diálogo, o conceito de identificação torna-se importante no debate acerca da identidade, pois dialoga intrinsecamente com as bases constituintes desta última. Na perspectiva de Hall (2022), a identificação é um processo sobredeterminado, que obedece a uma lógica discursiva ou a um jogo ambivalente, que, nas palavras do autor, "envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de "efeitos de fronteiras" (Hall, 2022, p. 106).

Isso implica, segundo os apontamentos do autor, em uma dinâmica em que a identificação emerge a partir de um conjunto de elementos fronteiriços, que estabelecem processos de diferenciação, de marcação de fronteiras entre o *Eu* e o *Outro*. Ou seja, o que não sou *Eu* é o *Outro* e vice-versa. A partir disso, pode-se observar que, na perspectiva de Hall (2022), a identidade é sempre constituída por meio da diferença, e, desse modo, é mediante a relação com o *Outro*, com aquilo que não é *Eu/Nós*, com o que é exterior, que a identidade é construída<sup>2</sup>.

Autores como Haider (2019) e Barros (2019) afirmam que a formação do negro é realizada pelo olhar branco, e tal perspectiva está relacionada, principalmente, a um processo no qual o *Eu* é constituído a partir do *Outro*, mesmo que essa interação não seja

<sup>2</sup> Em "Quem precisa da identidade", Hall (2022) discute o contexto das tensões entre a identificação, a formação do *Eu* a partir da interação com o *Outro*. Na página 110, o autor argumenta que "toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" – mesmo que esse *Outro* que lhe falta seja um *Outro* silenciado e inarticulado".

necessariamente pacífica ou positiva. Assim, Barros (2019, p. 62) afirma que “como negro, apreendo a mim mesmo pelo branco, embora saiba que o branco nada sabe do meu *Eu*; é ele que me nega e, ao me negar, me constitui”.

Além disso, Haider complementa observando que essa construção do *Eu* pelo olhar do *Outro* pode carregar essencialmente elementos simbólicos e psíquicos que dialogam dialeticamente na forma como essas identidades são mobilizadas na vida social. De forma objetiva, verifica-se que esse processo de constituição também possui efeitos psíquicos e simbólicos que organizam as relações sociais, a opressão e a subalternidade no âmbito das identidades. Em tempo, cumpre considerar o que Bauman (2005) observa, ao considerar que é a partir da identidade nacional que emerge a perspectiva de diferenciação entre o *Eu* e o *Outro*.

Esse processo torna-se claro quando se observa o diálogo de Bhabha (1998) com os estudos de Frantz Fanon acerca da alienação colonial e da formação da identidade. Ao contrário de uma lógica que concebe a formação da identidade como um processo isolado e autônomo, o autor observa que nesse contexto a relação entre o *Eu* e o *Outro* é impactada por aspectos referenciais. Destaca-se, por exemplo, a violência racial, o colonialismo, a subalternização das culturas, a exclusão dos mercados, a dominação física e psíquica e a alienação.

Desse modo, Bhabha (1998, p. 73) observa que “os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e, nesse ato de

violência epistemológica, seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado”; posteriormente, o autor complementa, “[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumprida - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (Bhabha, 1999, p. 76).

É observado que a identidade está inserida em um processo contínuo de afirmação e negação. Se, por um lado, as identidades são construídas no contato com o *Outro*, ou seja, o diferente, por outro lado, nota-se que essa dinâmica estigmatiza e produz efeitos sobre a psique dos indivíduos/grupos sociais.

Recordando Fanon (2020, p. 147), “[...] não sou eu que crio um sentido para mim mesmo, mas é o sentido que já está lá, preexistente, esperando por mim”. No contexto das identidades em disputa – na ausência de um termo que melhor represente esse processo –, observa-se que os aspectos objetivos em relação à identidade são anteriores e exteriores aos indivíduos. Ora, não é o negro que produz o racismo, mas o branco. Assim, os elementos simbólicos, psíquicos e materiais do *Eu* são fornecidos e construídos pelo *Outro*.

Ao mesmo tempo, verifica-se a partir de Bhabha (1999) e Fanon (2020) que nessa relação o *Outro* encontra como saída de sua condição de subjugação e subalternidade o

*passing*<sup>3</sup>, a assimilação ou a integração ao mundo do *Eu*. Segundo Fanon, esse percurso ocorre sempre de forma interior para o exterior, pois é de forma psíquica que o negro apreende o mundo branco<sup>4</sup>, que desenvolve a alteridade branca e constata os elementos necessários para ser “aceito” no mundo branco.

Quando Spivak (2010) questiona “pode o subalterno falar?”, a autora apreende um conjunto de elementos que estão presentes no processo de construção do *Eu* e do *Outro*, sobretudo no que diz respeito às identidades. Na perspectiva da autora, o colonialismo deu origem a um processo segundo o qual o colonizador e o colonizado estão em uma dinâmica de disputa. Essa disputa pode ser compreendida a partir de uma ótica na qual o *Eu* (colonizador) acaba por imprimir suas culturas, instituições, modos de vida, linguagem e outras relações no *Outro* (colonizado).

A autora observa que essa construção e representação do *Outro* é realizada como um “espelho”, no qual o *Eu*, ao buscar representá-los, representa a si mesmo, e com isso, essa dinâmica de construção ideológica do sujeito subalterno acaba por criar o *Outro* como sombra do *Eu*. Sendo o sujeito subalterno “concernente às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação

política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2000, p. 20), verifica-se como a construção do *Outro*/Subalterno é eminentemente um processo ideológico.

Assim, o processo de construção do sujeito subalterno é um processo marcado, segundo observa Spivak (2010), por violências de naturezas diversas. Nesse prisma, constata-se a violência física, o etnocídio, a destruição das culturas, os modos de vida específicos e o silenciamento epistêmico. A crítica da autora concentra-se, sobretudo, no contexto da produção intelectual europeia sobre o sujeito subalterno, destacando como essa relação acabou por produzir um silenciamento e ocultamento do falar do subalterno.

Esse processo permite considerar as dinâmicas que permeiam a construção social da identidade, as interações e as transformações a que está submetida no contexto da interação. À vista disso, verifica-se que a identidade é formada a partir da interação, da relação entre o *Eu* e o *Outro*, dispondo de aspectos materiais, simbólicos, sociais, culturais, psíquicos e epistêmicos.

### 3. Interseccionalidade: método e prática

Discorrer ou reivindicar sobre o surgimento e a “nacionalidade” da interseccionalidade não é o objetivo desta seção, pelo

<sup>3</sup> O conceito de *passing* faz parte da discussão realizada por Hader (2019), que demonstra um conjunto que processos em que o negro se insere para superar as condições objetivas do racismo e da violência racial, mas que esse processo não é livre de conflitos internos e externos.

<sup>4</sup> De acordo com Fanon (2020, p. 111), “a alteridade para o negro não é o negro, mas o branco”.

contrário, é sabido que a origem desse conceito e método de análise dos fenômenos sociais ocorre a partir de experiências particulares, tanto no Brasil e no Caribe quanto nos Estados Unidos. A produção epistemológica do conceito está relacionada aos movimentos políticos negros e feministas da segunda metade do século XX, permitindo que os debates de raça e classe fossem deslocados de uma perspectiva marxista que estabelecia a primazia das relações econômicas sobre as relações de opressão de identidades. Além disso, tal processo corroborou para o estabelecimento de uma ótica concatenada entre as diversas opressões estruturais e o modo de produção capitalista (Falquet, 2018).

Ademais, é importante mencionar que o conceito de interseccionalidade é fruto da experiência concreta de militantes feministas negras, que buscavam reconciliar a teoria marxista com a crítica das opressões de identidade. A contribuição do *Combahee River* é indispensável para se considerar a origem da interseccionalidade como projeto metodológico e de prática política (Haider, 2019).

Em seu manifesto de criação, o *The Combahee River Collective Statement*, as militantes lançam as premissas de uma perspectiva interseccional, bem como estabelecem a compreensão de política de identidade e a relação entre opressão econômica e opressão de identidade. Assim, o manifesto dispõe que: “precisamos articular a situação real de classe dessas pessoas, que não são

meramente trabalhadoras sem raça e sem sexo, mas para quem as opressões racial e sexual são determinantes significativos para suas vidas laborais e econômicas” (Combahee River, 2019, p. 201).

A base da proposta interseccional realizada pelo *Combahee River* consiste em compreender as relações e as contradições de classes por intermédio de seus membros, contrariando um debate que privilegiava unicamente os processos materiais e econômicos constituintes das classes sociais, o coletivo se propunha a abordar as contradições internas das classes, os agentes e as identidades que formam o proletariado. Ao estabelecer essa ótica de análise, o diálogo interseccional observa como essas múltiplas categorias eram mobilizadas e vivenciadas.

Nesse sentido, por sua condição de mulher e negra, o projeto interseccional não é somente um projeto político-prático, mas também é metodológico e analítico. Esse processo se justifica, segundo o *Combahee River* (2019, p. 203), porque

[...] o fardo psicológico de ser uma mulher negra e as dificuldades derivadas para se tomar consciência e se engajar em tarefas políticas nunca devem ser subestimadas. Muito pouco se valoriza a psique das mulheres negras nesta sociedade, que é tanto racista quanto sexista. Como uma das primeiras integrantes desse grupo disse certa vez: “Somos todas pessoas feridas apenas por sermos mulheres negras”. Somos desposuídas tanto psicologicamente como em todos os outros âmbitos;

ainda assim, sentimos a necessidade de lutar para mudar a condição de todas as mulheres negras.

A condição de mulher e negra, no entendimento do *Combahee River*, as coloca em uma posição de *outsider*, que pode observar como as relações entre raça, classe e gênero se articulam. Essa posição permite analisar como as dinâmicas de poder balizam não somente o *quem pode falar*<sup>5</sup>, mas permite verificar quem são os *corpos regulados e alvos de censura*<sup>6</sup>.

A interseccionalidade é fruto da condição da mulher negra enquanto categorias, uma posição que permite estabelecer dialeticamente um entendimento que esquadriha as dinâmicas de poder, opressão e ativismo. Por um lado, excluídas dos mercados, por *Outro*, excluídas do ativismo, as mulheres negras afro-americanas desenvolveram uma teoria crítica que avança não somente do ponto de vista da análise das relações de poder e opressão, mas torna-se um instrumento indispensável de transformação.

De acordo com Collins (2019, p. 51), “a identidade do pensamento feminista negro como teoria social “crítica” reside em seu compromisso com a justiça, tanto para as estadunidenses negras como coletividade quanto para outros grupos oprimidos”. A interseccionalidade é, assim, fruto das experiências e perspectivas feministas negras, que

estabelecem um novo olhar sobre a relação com as desigualdades sociais e econômicas. Ao pensar de forma relacionada como operam as desigualdades sociais e as desigualdades econômicas, a interseccionalidade propõe uma abordagem heurística dos problemas sociais e das relações de poder.

Assim, conforme observam Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade é, ao mesmo tempo, uma ferramenta de análise e de práxis crítica que permite lançar luz sobre as experiências individuais das opressões e as diversas dimensões e categorias de poder. De acordo com as autoras, “nosso sentido de interseccionalidade visa a manter o foco na sinergia que liga ideias e ações, na inter-relação entre investigação e práxis” (Collins; Bilge, 2021, p. 53).

Dessa forma, pode-se observar que a interseccionalidade nos Estados Unidos surge como fruto das experiências intelectuais e de militância política das mulheres negras. Ao considerar a primeira geração, embora seja possível destacar que as perspectivas inerentes ao desenvolvimento do conceito estiverem ligadas, principalmente, ao marxismo, esse processo permite aprofundar a compreensão da teoria política marxista em relação às desigualdades sociais. Não se trata de um

<sup>5</sup> Observa-se um nítido diálogo entre a perspectiva interseccional e pós-colonial. Spivak (2010) destaca que a regulação de quem poder falar e sobre quem se fala liga-se a como as identidades estão organizadas no processo de construção epistemológica, e a autora, conforme observado no decorrer deste artigo, argumenta que o subalterno é destituído dos mercados, da lei e do poder.

<sup>6</sup> Os termos fazem referência a discussão sobre Necropolítica, proposta por Achille Mbembe (2018).

diálogo com o marxismo ortodoxo<sup>7</sup>, que compreende a primazia das desigualdades econômicas sobre as desigualdades sociais; trata-se, ao contrário, de uma corrente que busca estabelecer a perspectiva de que as desigualdades econômicas produzem as desigualdades sociais e que a superação da primeira exige uma luta pela superação da segunda<sup>8</sup>.

A segunda geração da interseccionalidade, representada aqui pelas contribuições de Collins (2019) e Collins e Bilge (2021), estabelece uma nova dimensão para o conceito. Embora, posteriormente, esse processo seja alvo de discussão, cumpre destacar que a segunda geração introduz no pensamento interseccional contribuições da sociologia francesa contemporânea, como os estudos de Pierre Bourdieu, e uma descentralização do estudo interseccional das coletividades para o indivíduo.

No caso brasileiro, a interseccionalidade guarda em suas origens as dinâmicas específicas do seu surgimento nos Estados Unidos, além de haver o fator da herança do racismo colonial e as dinâmicas específicas da construção das representações sociais sobre a mulher negra. Nesse contexto, as

contribuições de Lélia Gonzalez são demasiadamente importantes para se compreender não apenas as características do racismo e sexismo no Brasil, mas também como emerge e se constitui a interseccionalidade.

Gonzalez é uma pensadora fundamental para os estudos da interseccionalidade, sendo pioneira na construção de uma perspectiva analítica que observa a relação entre as categorias da desigualdade social e da desigualdade econômica nas opressões e no poder<sup>9</sup>. Além disso, cumpre considerar a sua importância no âmbito da produção de uma sociologia do negro brasileiro (e latino-americano), evitando importações e recortes analíticos que não correspondiam às dinâmicas do racismo à brasileira.

Identificando as dinâmicas específicas do racismo brasileiro e considerando sobretudo o processo de branqueamento social e o mito da democracia racial, Gonzalez (2020a) destaca que foi estabelecida uma perspectiva segundo a qual os valores, crenças, culturas negras e indígenas foram marginalizadas, sobrepondo em seu lugar a crença nos valores e classificações do ocidente branco como únicas e verdadeiras.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 201.

<sup>8</sup> De acordo com o Manifesto do Combahee River (2019, p. 201), “percebemos que a libertação de todos os povos oprimidos exige a destruição dos sistemas político-econômicos capitalistas e imperialistas, bem como do patriarcado. Somos socialistas por acreditarmos que o trabalho deve ser organizado para o benefício coletivo daqueles que trabalham e criam os produtos, e não para o lucro dos patrões. Os recursos materiais devem ser igualmente distribuídos entre aqueles que os criam. Não estamos convencidas, contudo, de que uma revolução socialista que também não seja uma revolução feminista e antirracista garantirá nossa libertação”.

<sup>9</sup> f. COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 39-45

De acordo com Oliveira (2020), essa produção ideológica desenvolveu mecanismos para que as populações negras e indígenas buscassem se branquear, de modo que pudessem participar da nova ordem competitiva inaugurada pelo capitalismo. Fernandes (1972) observou esse procedimento considerando que na passagem do colonialismo para o capitalismo, o elo mais frágil, isto é, o negro e o indígena foram deixados à própria sorte.

Reflexão semelhante se encontra em Moura (2019), ao destacar que o racismo brasileiro se constitui de modo a deixar o negro à própria sorte, determinando que a sua participação ou integração na nova ordem competitiva deveria, ao menos, passar por um processo de branqueamento, de adoção de valores e crenças brancas. Desse modo, Moura (2019) revela dois aspectos importantes desse processo, sendo o primeiro a exclusão do negro dos mercados (antes colonial, agora capitalista) e a introdução da força de trabalho branca, e o segundo a introjeção de uma perspectiva que determinava que para a integração do negro na sociedade branca, era necessário que este se “branqueasse”.

Embora valha a pena dedicar mais linhas para destacar as análises de Moura (2019), cumpre considerar apenas que, dialeticamente, a penúria do negro brasileiro, tanto no colonialismo quanto no capitalismo se organizou de modo que a sua participação na vida social, cultural, política, religiosa e econômica foi sendo progressivamente apagada.

É nesse sentido que Gonzalez (2020a) busca estabelecer um panorama novo em relação ao racismo à brasileira, em especial no âmbito das mulheres negras. Em relação às categorias de “mulher” e “negra”, a autora revela um conjunto de processos nos quais as mulheres negras foram submetidas no contexto colonial e que foram aprimorados e transformados no capitalismo. Pode-se mencionar, por exemplo, a violência sexual, o sexismo, a exclusão da vida intelectual, política e econômica, além da perseguição e das violências sofridas por seus filhos e companheiros.

Conforme analisa Gonzalez (2020a, p. 50),

[...] ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares.

Observa-se, a partir dessas categorias, isto é, mulher e negra, como Gonzalez (2020a) estabelece uma análise que liga a desigualdade social e a desigualdade econômica. Ao considerar as especificidades da mulher

negra brasileira, a autora revela um conjunto de aspectos que permite compreender como o racismo brasileiro estabeleceu uma condição particular em relação à participação do negro no capitalismo.

A interiorização, a subordinação e a exclusão misturam-se para a formação de um processo ainda mais violento. Observando outro lado desse processo, Gonzalez (2020b) propõe o conceito de amefricanidade, ao descolar o seu olhar para as dinâmicas do racismo na América Latina, América Central e Caribe destaca que o colonialismo operou de forma sofisticada nessa região, criando formas novas de subjugação e subordinação étnico/racial.

A proposta epistemológica da interseccionalidade de Gonzalez (2020b), mediante conceito de amefricanidade, busca considerar como as dinâmicas do racismo e do sexismo no sistema colonial operaram de maneira distinta de outros locais, sobretudo no âmbito dos Estados Unidos. Verifica-se que a “categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas)” (Gonzalez, 2020b, p. 122). E ainda, o seu valor metodológico “está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo” (Gonzalez, 2020b, p. 122).

A perspectiva interseccional de Gonzalez busca estabelecer uma perspectiva

analítica em que se considera a questão das desigualdades sociais e econômicas a partir das categorias de raça e gênero. Desse modo, ao propor o conceito de amefricanidade, verifica-se que a autora busca desenvolver uma abordagem das relações raciais com um olhar desconstrutivo da visão colonial e eurocentrada.

Por sua vez, esse processo permite considerar aspectos específicos das relações de raça e gênero no Brasil, na América Latina e no Caribe, destacando como o colonialismo operou a dominação e a subjugação do homem e das mulheres negras, introduzindo mecanismos inovadores. Ao mesmo tempo, tal abordagem possibilita investigar a resistência, os dilemas impostos pelo racismo e desvelar o mito da democracia racial e suas consequências físicas, psíquicas, materiais e simbólicas.

#### **4. Contribuições para a investigação da identidade negra no Brasil**

Para o desenvolvimento desta seção, torna-se importante sublinhar, antes que se inicie a discussão, que trataremos detalhadamente de três aspectos que precisam ser considerados em uma análise sobre a construção e as relações que se desenvolvem na formação da identidade negra brasileira. Assim, partiremos de quatro aspectos: (i) a construção histórico-social do negro; (ii) a passagem do colonialismo para o capitalismo e o branqueamento social; (iii) a perspectiva de Identidade ou Identidades negras; (iv) o avanço de uma sociologia do negro brasileiro.

A história da identidade negra brasileira é, eminentemente, uma história interseccional. Não dá para se pensar a escravidão, os processos de resistência e a abolição deslocando ou escamoteando o conceito de interseccionalidade. Assim, radicalizando o argumento, não se pode pensar a perspectiva dos estudos raciais no Brasil desconsiderando a inter-relação entre os diversos marcadores que permeiam a vida dos grupos sociais.

Dessa maneira, pode-se observar que desde a escolha do negro/negra e a sua posição na divisão do trabalho no regime escravagista, até o processo de construção dos quilombos, permeiam aspectos como elementos particulares das culturas africanas, tecnologias desenvolvidas e trabalhadas em África, modos de vida, entre outros. É Moura (2019) que destaca a posicionalidade do negro na divisão do trabalho colonial e, posteriormente, capitalista, considerando dois aspectos distintos. O primeiro está relacionado à divisão dos povos escravizados na África em norte e sul, a partir de uma perspectiva cultural, em que os negros do norte africano seriam mais resistentes à escravidão (vide exemplo dos *malês*, dos povos da Nigéria, entre outros) do que os povos do sul do continente africano, que apresentavam formas distintas de enfrentamento à escravidão.

Além disso, o autor apresenta a distribuição geográfica do negro no Brasil e as funções que ocupava no contexto escravagista. Essas ocupações estavam vinculadas, por sua vez, a elementos culturais, tanto no âmbito da

origem dos africanos quanto das necessidades da economia colonial. Na medida em que o modo de produção escravagista se encerra e ocorre o processo de exclusão dos negros da nova ordem competitiva, as dinâmicas que envolviam a “justificação” para a substituição de mão de obra escrava pela europeia centravam-se nos argumentos de que esses povos eram “violentos”, “preguiçosos”, “atrasados” e “moralmente inferiores”.

A divisão sócio-cultural dos negros africanos e, ao mesmo tempo, suas diversas ocupações no modo de produção escravagista, contribuíram, no processo de transposição do modo de produção e na exclusão dos mercados, para a criação de uma forma de economia paralela (Theodoro, 2022). De forma objetiva, o processo de divisão dos negros africanos no processo de escravidão contribuiu para que no capitalismo se constituísse um mercado “paralelo” ao que os excluía.

Esse mercado de solidariedade interna pode ser evidenciado por meio do associativismo. Há inúmeros exemplos de como essa relação era operada, desde os Clubes dos Homens de Cor de Minas Gerais e Porto Alegre, até a Associação do Negro Brasileiro, passando pela Frente Negra Brasileira e outros grupos locais e regionais (Domingues, 2014; Dias, 2019; Ribeiro, 2022).

O associativismo é uma característica importante para se pensar a identidade negra brasileira, porque antes observava-se a construção dos Quilombos como forma de

resistência e por outra sociabilidade. No capitalismo, as associações contribuíram fundamentalmente para a resistência negra diante da exclusão dos mercados, e além disso, pode-se observar outras formas de associação negra, tais como os Bailes *Black*, as organizações de assistência negra, os veículos de imprensa, entre outros.

Essas relações contribuíram para formar a identidade negra, não somente como um aspecto homogêneo e geral, pelo contrário, é impossível advogar pela existência de uma única identidade negra no Brasil, em virtude de que as dinâmicas do escravismo operaram culturalmente e etnicamente de forma distinta, o que também pode ser observado nos esforços coloniais de controle e repressão.

A perspectiva interseccional brasileira tem um forte apego à história, o que permite analisar os marcadores sociais da diferença não como elementos isolados e que se concatenam no âmbito das interações, mas como um processo que dispõe de história e continuidade. Ao mesmo tempo, torna-se importante considerar que a perspectiva interseccional, da qual Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro são as principais expoentes, acaba por reivindicar a necessidade de se considerar os processos históricos e sociais que precedem a interação.

Diante disso, além de considerar os marcadores sociais da diferença, como raça, classe e gênero, inclui a necessidade de se pensar a formação da identidade por

intermédio dos processos históricos e sociais. No caso do negro brasileiro, pode-se observar que a produção do racismo colonial interferiu diretamente na sua integração à sociedade capitalista e que esses processos acabam por impactar diretamente as representações e as interações desses agentes na contemporaneidade.

A título de exemplo, pode-se observar a posição social da mulher negra no modo de produção escravista e na passagem para a nova ordem competitiva, e como esse processo contribuiu não somente para a exclusão dos mercados, mas para a produção de uma tripla opressão (de gênero, raça e classe). Analisar essas interações e identidades de forma interseccional deve levar em consideração a forma com que as opressões se gestam, sobretudo no Brasil.

A construção da identidade negra no Brasil é fruto de um processo interseccional, que não pode ser analisado de forma separada das dinâmicas sócio-históricas que o permeiam. Desde a distribuição geográfica dos africanos no Brasil até o processo de exclusão dos mercados dialogam diretamente com as formas de resistência e de participação social, política, econômica e cultural. Além disso, é notável, por exemplo, no caso dos africanos que foram para o nordeste, uma aproximação com as culturas indígenas, que contribuiu para o surgimento de novas práticas culturais.

Assim, não é possível conceber, em termos de identidade, um processo único. Pelo contrário, verifica-se a existência de

pontos comuns e, ao mesmo tempo, singulares no processo de formação das identidades negras brasileiras. A análise interseccional proposta no Brasil evidencia a necessidade de pensar as identidades negras como processos de construção histórica, mas também como processos em constante transformação, principalmente a partir das contribuições de Gonzalez (2020a; 2020b).

Essa perspectiva não essencialista da identidade contribui para que os estudos sobre a negritude e branquitude, à medida em que as concebe como um processo que se transforma a partir das interações, das dinâmicas políticas, econômicas, culturais, religiosas, entre outros. Diante disso, percebe-se que a interseccionalidade desenvolvida no Brasil irrompe os estudos raciais para um processo de aprofundamento, para a concepção de novos objetos e problemas de pesquisa. Esse processo é certamente fundamental para o desenvolvimento do campo.

## 5. Considerações Finais

A construção social da identidade é permeada por diversos processos, e estes processos possuem transformações, dinâmicas e relações que adquirem efeitos materiais, simbólicos, psíquicos, históricos e sociais. Verifica-se que é no contato com o *Outro*, com o não-eu, que o *Eu* é apreendido e construído. Ao mesmo tempo, constata-se que os processos sociais e econômicos, como é o caso do

colonialismo e do capitalismo, acabam por transformar essas identidades.

Percebe-se também que a interseccionalidade surge como uma proposta teórica, metodológica e prática que busca considerar a mobilização dessas identidades no contexto das interações e como as suas opressões acabam por dinamizar e balizar a sociabilidade desses grupos sociais. A proposta interseccional brasileira acaba por apresentar uma perspectiva nova em relação às identidades, considerando como os efeitos das opressões contribuíram para a modificação das identidades e como, ao mesmo tempo, os grupos sociais oprimidos desenvolveram alternativas de resistência.

No contexto da produção da identidade negra brasileira, constata-se que esse processo permeou o escravismo-colonialismo e o capitalismo, manifestando-se em diversos espectros da vida social, desde a economia até o acesso aos serviços públicos. Ainda, cabe observar as dinâmicas específicas nas quais os povos africanos estiveram submetidos nesse processo, o que permitiu o estabelecimento de formas singulares de resistência e sobrevivência.

A análise da construção da identidade negra, como proposta interseccional, deve levar em consideração as dinâmicas específicas de cada comunidade, destacando suas semelhanças e particularidades, uma vez que se operou um conjunto de interações e de relações que não se deu de forma única. Desde a construção dos quilombos como alternativa à ordem social e

econômica vigente até as associações e organizações negras, percebe-se que não é o negro que se constrói, mas é a branquitude e os efeitos desse racismo anti-negro que influenciaram diretamente na construção do negro.

Portanto, investigar, analisar e criticar tais relações auxilia em uma compreensão

mais profunda das dinâmicas e relações que contribuíram para a construção da identidade negra no Brasil. Assim, a proposta interseccional desenvolvida por Lélia Gonzalez e tantas outras intelectuais negras brasileiras torna-se assertiva e adequada para observar tais fenômenos que se desenvolveram por aqui.

## Referências

BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.

COLETIVO COMBAHEE RIVER. Manifesto do Coletivo Combahee River. Tradução: Stefania Pereira e Letícia Gomes. **Plural**, v. 26, n. 1, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DIAS, Matheus Felipe Gomes. A Frente Negra Brasileira: institucionalização, contestação e fascismo. **Revista Práxis Comunal**, v. 2, n. 1, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 34, 2014.

FALQUET, Jules. História do Coletivo Combahee River. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcio (Orgs.). **Lélia Gonzalez**: por um feminismo afro latino americano. Ensaios, intervenções e diálogos. Versão Digital. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcio (Orgs.). **Lélia Gonzalez**: por um feminismo afro latino americano. Ensaios, intervenções e diálogos. Versão Digital. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

- HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2014.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HIMES, Chester. **O Harlem é escuro**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional. **Revista Intertérios**, v. 6, n. 10, 2020.
- RIBEIRO, Jonatas Roque. **A classe de cor**: uma história do associativismo negro em Minas Gerais (1880-1910). Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.
- SPIVAK, Gayatri. Foreword: upon Reading the companion to postcolonial studies. *In*: SCHWARZ, Henry; RAY, Sangeeta (orgs.). **A companion to postcolonial studies**. Oxford: Blackwell, 2000.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.
- THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.



## **Resenhas (v. 18 n. 2 - 2023)**

## **FARIA, Alessandra Maia Terra de. Teorias da representação política. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 167 p.**

*Anderson Ribeiro da Silva<sup>1</sup>*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8154-4584>*

O livro “Teorias da representação política”, de autoria da professora dra. Alessandra Maia Terra de Faria, é resultado da dissertação de mestrado da autora, em que se debruça sobre o problema da representação nas democracias modernas. Mediante a questão da crise democrática, tão notada no debate público, Faria reúne três perspectivas teóricas inseridas no campo da representação política, visando compará-las na tentativa de verificar a aplicação e a plasticidade de tais teorias com a realidade social. A obra é composta por cinco capítulos, incluindo introdução e conclusão.

Na introdução, a cientista política explica os termos de sua análise, que se ancora no pareamento de três interpretações teóricas da representação política. Faria inicia descrevendo as contradições encampadas pela democracia desde seu surgimento, na Antiguidade Grega, dentre as quais sublinha a questão da aparente oposição entre democracia e representação. Para ela, os antigos já haviam manifestado a necessidade da preservação do regime democrático, de modo a demandarem algum mecanismo de controle da participação política.

É a partir do problema da representação política no contexto da democracia moderna que Faria reúne as considerações de Bernard Manin, Nádía Urbinati e Pierre Rosanvallon, especialistas do campo da representação, visando exercitar a composição de cenários onde a participação política poderia ser garantida e pudesse ser efetiva para o funcionamento das democracias representativas. As distintas concepções da representação política que os acadêmicos supracitados defendem – o minimalismo democrático de Bernard Manin, o liberalismo político clássico de Nádía Urbinati e o enfoque populista de Pierre Rosanvallon –, formarão a esteira da abordagem de Faria.

No segundo capítulo, intitulado “Dos eleitos e dos eleitores”, a autora, por sua vez, foca na tensão entre democracia e representação política mediante a relação de eleitores e eleitos. Aqui, a cientista política recorre à revisão de Manin sobre o mito na política, com o intuito de entender como é a relação dos eleitores com o mecanismo do voto, – o que o cientista político francês intitula “princípio da

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ) com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGCS/UFRRJ) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **E-mail:** [ander161305@hotmail.com](mailto:ander161305@hotmail.com)

distinção”, de modo a investigar como a democracia moderna havia sido convertida em governo representativo. Em resumo, Manin entende que o critério da escolha eleitoral não consiste em uma disposição estritamente aristocrática dentro das democracias.

Nesta primeira parte do segundo capítulo, Faria ainda discute o impasse entre o mandato imperativo e o mandato livre, tema que costuma ser o núcleo central do debate da representação. Intelectuais da filosofia política moderna se dividiam entre tais formas de mandato, em que a forma imperativa indicava a preservação da influência dos eleitores sobre os atos do representante, enquanto a forma livre era defendida por aqueles que ressaltavam a independência do legislador, em nome da salvaguarda da razão e do juízo.

A partir das investigações de Manin, a autora observa que o critério da eleição já era discutido na Antiguidade Grega – dado que a democracia ateniense fazia uso tanto do mecanismo eletivo quanto do sorteio –, sendo este qualificado como método eminentemente democrático, enquanto o eletivo era considerado aristocrático. Tratava-se da combinação entre a igualdade proporcional e a aritmética, de modo que pudesse ser garantida tanto a rotatividade quanto a excelência das magistraturas.

No capítulo seguinte, que recebe o nome de “O social e o político”, Faria procura revisar as três teorias da representação política, com o intuito de identificar traços de interação entre as esferas do político e do social.

Segundo ela (p. 73), Manin conclui que a representação política não é exclusivamente democrática, enquanto Urbinati entende que a representação não consiste em critério complementar das democracias, mas constitui a essência da própria democracia, pois tem o poder da recriação democrática.

Para Urbinati, de acordo com Faria (p. 74), é mediante discurso público, do delineamento produzido pela representação e de sua consequente contribuição para a sistematização do plano das ideias e da opinião pública, que a representação política se afirmaria como democrática, já que seriam disposições encontradas nas formas democráticas antigas. Assim, Urbinati se distancia de Manin ao acusá-lo (p. 79) de confinar a representação política à mera autorização eleitoral, de modo que a democracia e o processo representativo compartilhariam a mesma genealogia, o que torna o caráter deliberativo, resultante de um estímulo à participação política.

A autorização eleitoral, portanto, constitui um ponto dentro da circularidade orgânica da relação entre Estado e sociedade, de acordo com Urbinati. Este continuum sempre desembocaria na decisão eleitoral, em que se formaria a conexão entre a comunicação política e a representatividade do representante, em uma continuidade classificada por Urbinati como *longue durée*, ou seja, longa duração (p. 82). Segundo Faria, o esforço de Urbinati pressupõe a reunião da teoria minimalista da democracia com a concepção deliberativa de Habermas,

sendo que a primeira versaria sobre o voto como “solução temporária do conflito político” enquanto a segunda focaria na “força integradora da comunicação” (p. 85).

Em seguida, Faria apresenta as considerações de Pierre Rosanvallon, que propõe a “contra democracia”, ou seja, uma nova disposição democrática que emergiria das suas tensões estruturantes e de distintas manifestações de desconfiança dos cidadãos com os poderes constituídos (p. 93). De acordo com Rosanvallon, a sociedade moderna criara uma ficção que radicalizou o caráter abstrato do laço social. As democracias liberais, a partir do sufrágio universal, impuseram um critério abstrato e numérico aos indivíduos, confiando-os à forma burocrática-legal. A resultante, para o teórico francês, é a tensão entre a utilidade jurídica e a artificialidade sociológica do projeto democrático, culminando no declínio da democracia da vontade (p. 95).

Intitulado “As temporalidades da representação política: além do sufrágio universal”, no quarto capítulo Faria recruta as teses dos três autores para refletir sobre as categorias de temporalidade, institucionalidade e normatividade. No que tange à temporalidade, Manin e Urbinati compartilham a ideia da circularidade da representação, porém Urbinati difere de Manin ao considerar que o paradigma representativo não se restringe ao critério da responsividade, mas desempenha uma continuidade dos discursos que influenciam nas decisões eleitorais. Para isto, Urbinati

recorre à institucionalidade e à normatividade a fim de classificar o continuum entre as práticas sociais e a deliberação política como um processo em si. Ou seja, mais do que produzir a responsividade ao mercado eleitoral, a circularidade constitui a natureza recriadora do advento democrático (p. 110-111).

Diante destas duas proposições, Faria posiciona a abordagem de Rosanvallon, que olha para a temporalidade política não como uma circularidade que encontra no processo eleitoral seu evento decisivo – como Manin consideraria –, nem como uma circularidade estabelecida como definidora do exercício democrático – segundo Urbinati –, mas aberta às contingências da história política da representação. Esta abertura se faz necessária por Rosanvallon, pois o autor entende que, diferentemente dos outros dois teóricos, a circularidade aberta permite que se perceba a institucionalidade supostamente inconclusiva da representação (p. 112).

Enquanto a representação encontra uma forma definida nas abordagens de Manin e Urbinati, na interpretação de Rosanvallon a representação política demanda ser revisada permanentemente. Quanto à normatividade, Rosanvallon segue em suas discordâncias com os demais autores, concluindo que a política moderna fora produto de uma intensa “desubstancialização”, com o intuito de se conduzir a uma forma puramente agenciadora de direitos (p. 115).

Na sequência, Faria verifica a capacidade das teorias quanto à questão da crise democrática. Manin crê na democratização da

representação, por meio do desenvolvimento tipológico dos governos representativos (p. 118-119), enquanto Urbinati aponta para uma forma diferente de interpretar a representação, considerando-a uma das possíveis formas de participação, dentre as tais, a mais qualificada, segundo a teórica italiana (p. 120). Já Rosanvallon radicaliza a noção de “povo-eleitor”, a partir de sua noção de “contra-democracia”. Nesta noção, ele mobilizaria o “povo-vigilante”, o “povo-veto” e o “povo-juiz” como figuras em que os cidadãos são situados no que chama de “política de protesto”, um critério de inspiração foucaultiana, de acordo com Faria (p. 125-129).

Em conclusão, sem prescrever soluções – algo que a própria reconhece –, Faria esclarece que o objetivo era organizar as referidas premissas sobre as tensões entre os ideais democráticos, a soberania popular e o princípio representativo, que neste sentido a autora demonstra clara inclinação à interpretação de Rosanvallon. Ela considerou problemática a “aristocratização” da eleição de Manin por não ser capaz de compor de forma adequada com o restante das possíveis atividades deliberativas e ativistas, postas em uma circularidade (p. 141). Quanto à teoria do processo contínuo de Urbinati, Faria também a qualificou como insuficiente, pois entende que esta circularidade não resistiria a um acordo preestabelecido, ou seja, a uma centralidade (decisão eleitoral) que dê suporte para as tensões sociais, ainda que momentâneo (p. 141).

Já com relação às proposições de Rosanvallon, Faria observa a inovação dos argumentos, que fortalece o alerta para o perigo da universalização de valores particulares e a sacralização de mecanismos políticos específicos (p. 142); em oposição à linearidade iluminista das experiências políticas, Rosanvallon prega a possibilidade do regresso (p. 142). “Coexistência contraditória” é o termo cunhado pela própria autora para defender a interpretação em que as instituições democráticas não sejam encaradas como o fim último (p. 143). Aqui está sua aproximação com as proposições de Rosanvallon, pois entende que “[...] mesmo que não se almeje, os movimentos de antipoder, a desconfiança e o não querer se associar à política tal qual se conhece, não são mais do que esferas constitutivas de concepções ampliadas de entendimento do social e do político” (Faria, 2020, p. 143).

A meu ver, esta perspectiva inovadora, trazida por Rosanvallon, não poderia ser colocada em detrimento das formas presentes nas democracias liberais modernas. A pontuação, no tempo da política, de um momento de escolha eleitoral e a introdução de distintas formas e espacialidades para a devida ambientação da deliberação parecem obedecer aos antigos princípios democráticos da virtude republicana e da rotatividade. Dito isso, a obra de Faria é um convite para adentrar ao universo das teorias da representação, tema recorrente nas Ciências Sociais, diante dos dilemas impostos às democracias atuais.

# **BUTLER, Judith. A reivindicação de Antígona: o parentesco entre a vida e a morte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.**

*Luísa Nemésio Toller Motta<sup>1</sup>*  
*Orcid: 0009-0008-1169-9722*

## **1. Introdução**

Com uma abordagem crítica, a obra “A Reivindicação da Antígona”, de Judith Butler, apresenta uma análise profunda e provocativa sobre a tragédia “Antígona” de Sófocles e sua relevância para questões contemporâneas. Butler, filósofa, teórica *queer* e ativista, utiliza a figura trágica de Antígona como ponto de partida para discutir temas como gênero, família e política, examinando as diferentes interpretações do mito ao longo da história.

O texto se origina de conferências nos Estados Unidos ocorridas no ano de 1998, nas quais Butler expõe sua leitura da história e da personagem e, a partir desses diálogos, sua “reivindicação”, que está principalmente em destacar o papel central de Antígona na luta pela justiça e pela afirmação dos valores individuais em face das imposições sociais, sob a perspectiva dos estudos *queer*. Com isso, ao desafiar conceitos tradicionais de gênero e identidade, Butler propõe uma nova

perspectiva sobre a personagem de Antígona, questionando estruturas normativas que tentam silenciar vozes dissidentes e defendendo a importância da desobediência civil como forma legítima de resistência.

## **2. A reivindicação da Antígona**

A motivação de Butler em buscar na Antígona uma nova interpretação se justificou, em primeiro lugar, por entender que na personagem haveria um contraponto às tendências feministas das últimas décadas em recorrer ao apoio e à autoridade do Estado para implementar seus objetivos políticos. Em “Problemas de Gênero”, uma de suas obras mais conhecidas e discutidas, a autora se posiciona criticamente à essa estratégia e lembra que os sistemas jurídicos de poder desempenham um papel fundamental na produção dos sujeitos que, por sua vez, passam a representar. Assim sendo, a formação jurídica da linguagem e da política que posiciona as

---

<sup>1</sup> Formada em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestra em Sonologia pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UNB). **E-mail:** luisatoller3@gmail.com

mulheres como “o sujeito” do feminismo seria, por si só, uma versão específica da política representativa. Com isso, este tipo de apelo acríptico ao sistema em nome da emancipação das mulheres estaria “inelutavelmente fadado ao fracasso” (Butler, 2017, p. 19).

Sendo assim, Butler acreditava que a personagem mitológica Antígona poderia dialogar com essas questões, mas ao entrar em contato com a obra e com outras leituras que analisaram o texto, dois pontos chamaram sua atenção: o primeiro seria o fato de que as versões mais conhecidas dessas críticas, feitas por Hegel e Lacan<sup>2</sup> não consideraram Antígona como uma figura política desafiadora. Muito pelo contrário, colocaram-na em lugares predeterminados durante toda a trama; já o segundo está na questão de que todas as leituras partem de uma separação e oposição entre a Antígona e seu tio e rei Creonte, na qual os personagens representam dualidades como parentesco/Estado (Hegel) e simbólico/ordem social (Lacan).

Decerto, a primeira resposta da autora a essas interpretações é justamente sobre não haver tais separações, o que entra em consonância com sua já tradicional linha de pensamento da teoria *queer*, que põe em

xeque a organização social mediante esses tipos de distinção.

O primeiro argumento para explicar que a dualidade hegeliana não se aplica é o fato de que Antígona se desprende do parentesco por ser filha de um vínculo incestuoso e ter um amor incestuoso por Polinice, seu irmão. E, ao se colocar em discurso confrontando seu tio, utiliza uma linguagem de autoridade, adotando uma performance formal que se encaixa nos parâmetros do Estado. Enquanto Creonte, em contrapartida, não poderia representar o Estado unicamente por assumir o trono graças aos vínculos de parentesco, ser cunhado e tio dos últimos dois reis de Tebas e ter sua virilidade ameaçada pela sobrinha que o desafia.

Assim, o livro propõe que o feito de Antígona não se opõe ao de Creonte, posto que os atos se espelham, ocorrendo uma interessante dinâmica de desestabilização do gênero: Antígona, ao se dirigir a Creonte, adota uma postura masculinizada, enquanto Creonte, como receptor da fala, se despoja de sua própria masculinidade. Essa perturbação nas posições de ambos fica evidente ao longo de toda a tragédia, em que o parentesco em questão parece abalar as noções preestabelecidas de gênero.

<sup>2</sup> Butler dialoga com os livros “Fenomenologia do espírito” (1807), de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, e “O seminário, livro 7: a ética da psicanálise” (1986), de Jacques Lacan.

Dando seguimento à crítica das releituras, Butler observa na interpretação lacaniana a presença fundante da ideia estruturalista de “posições” que, segundo ela, exerceu uma influência significativa sobre o pensamento feminista da segunda metade do século XX – por exemplo, no cinema, literatura e psicanálise. A visão lacaniana aponta que, a partir da ordem social da proibição do incesto (estabelecida pela “lição” da história de Édipo Rei), o amor de Antígona por seu irmão se daria pela ordem simbólica. Com isso, ela persistiria em buscar um desejo que inevitavelmente resultaria em morte, simplesmente por ter desafiado as normas simbólicas.

No livro, Butler defende, porém, que não se sustenta essa distinção entre a ordem simbólica e a lei social, visto que: (1) o simbólico é por si só a sedimentação das práticas sociais e (2) as transformações radicais no parentesco exigem uma reconfiguração dos pressupostos estruturalistas da psicanálise e, por consequência, da teoria contemporânea de gênero e sexualidade. Deste modo, Lacan não poderia ter proposto sua análise considerando a lei social do parentesco como algo estável – e a posição simbólica uma idealidade sedimentada –, pois, inevitavelmente, ambas se referem a normas sociais.

É relevante ressaltar que ao fazer questionamentos tão profundos sobre a normatividade de gênero, parentesco e sexualidade, a intenção da autora não é anarquizar o conhecimento ou a própria sociedade, mas reconhecer e reafirmar que “a norma tem na sua temporalidade uma abertura à subversão a partir de dentro e em direção a um futuro que não pode ser completamente previsto”. E, como a problematização se dá a partir de Antígona, lembra que ela também não consegue encarnar completamente essa subversão e vislumbrar o futuro, mas nos oferece uma reflexão que contribui para os questionamentos e as desconstruções da norma.

Como seu grande objeto de análise em relação à obra é o enfrentamento à norma, questiona se o parentesco estruturalista seria a maldição que se abate sobre a teoria crítica contemporânea ao tentar abordar a questão da normatividade sexual, da socialidade e do estatuto da lei. Para a autora, Antígona representaria, então, a perversão da lei.

Sabemos, afinal, que uma das funções do tabu do incesto é estabelecer a proibição do intercuro entre parentes de certa proximidade/consanguinidade<sup>3</sup>. Mas o questionamento colocado e desafiado é se o tabu também foi mobilizado para estabelecer essas

---

<sup>3</sup> Ao revisitar Lacan, a autora cita a discussão do psicanalista com Lévi-Strauss (que também produziu um significativo estudo sobre o tabu do incesto). Em contraponto a Lévi-Strauss, Lacan afirma que o simbólico está no homem, e com isso exclui o significado divino. Por sua vez, Butler, apesar de discordar de Lacan, utiliza uma linguagem menos opositiva e parece somar questões em vez de colocá-las em embate. Com isso, ela entende que a teorização do simbólico é válida, mas não consegue ser

formas de parentesco com as únicas inteligíveis e possíveis de viver.

Por meio de alguns exemplos de pessoas e famílias excluídas dos direitos civis estabelecidos pelo Estado, assim como Antígona, Butler ilustra o que hoje poderia ser considerado perverso: seja por famílias constituídas por mães solo, por dois pais, por duas mães, por meios irmãos, entre outros arranjos, seja como os representados em comunidades por mães, avós, tias, irmãs, vizinhas e amigas que são altamente funcionais. Afirma também que essas várias modalidades em que o mandato de Édipo fracassa em produzir a família normativa correm o risco de entrar na metonímia desse “horror sexual moralizado”, e

conclui que “embora não seja propriamente uma heroína *queer*, Antígona traz o emblema de certa fatalidade heterossexual que ainda precisa ser relida” (Butler, 2022, p. 124).

Com esse arremate, Judith Butler conclui sua reinterpretação de Antígona, enxergando a personagem como um símbolo de desafio às normas do parentesco perante o Estado ao ocupar um campo político de discurso que a excluía. Dentro de suas reivindicações, estariam, portanto, o direito ao afeto, à sexualidade, à fluidez de gênero – em que essa categoria não seria imposta tampouco restringiria certos grupos a determinados espaços – e à dignidade civil após a morte, tanto para o corpo quanto para a família enlutada.

## Referências

BUTLER, Judith. **A reivindicação de Antígona**: o parentesco entre a vida e a morte. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. Revisão técnica: Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

Butler, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2013.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. Tradução: Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.